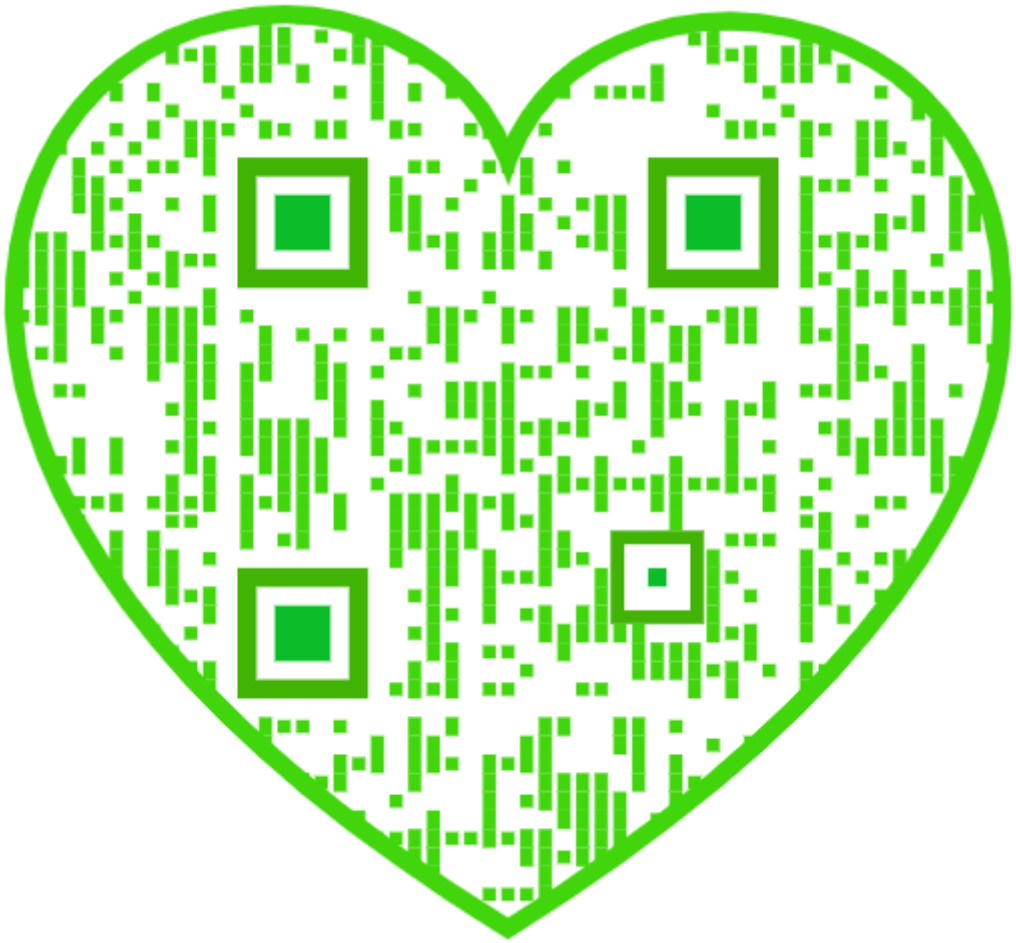
BETEKENIS EN MOGELIJKHEDEN DER HEEMTAALKUNDE

DOOR

DR. A. WEIJNEN

R.K. JONGENSWEESHUIS - TILBURG



Nº 108

BETEKENIS EN MOGELIJKHEDEN DER HEEMTAALKUNDE

OPVOEDKUNDIGE BROCHURENREEKS

ONDER LEIDING VAN FR. S. ROMBOUTS

R. K. KWEEKSCHOOL GOIRLE

NUMMER 108

DRUKKERIJ VAN HET R. K. JONGENSWEESHUIS, TILBURG

BETEKENIS EN MOGELIJKHEDEN DER HEEMTAALKUNDE

DOOR

Dr. A. WEIJNEN

1939

DRUKKERIJ VAN HET R. K. JONGENSWEESHUIS, TILBURG

NIHIL OBSTAT: J. G. M. DE LEPPER, M. S. C., Libr. Censor
Tilburgi, die 9 Oct. 1939

EVULGETUR: F. N. J. HENDRIKX, Vic. Gen. Busc.
Buscoduci, die 10 Oct. 1939

BETEKENIS EN MOGELIJKHEDEN DER HEEMTAALKUNDE [1])

De heemtaalkunde in haar volle breedte, waarbij de opleider, leraar of onderwijzer zich in beheersing der heemtaalfeiten aan zijn leerling superieur voelt, zodat hij den pupil op feiten uit de heemtaal kan wijzen, hem over de heemtaal als zodanig kan onderhouden èn men in de heemtaal met elkander spreekt, beoefend verder òf als middel òf als doel, kan veelvuldig en veelsoortig van vrucht zijn. Maar het spreekt van zelf dat niet iedere methode van heemtaalkunde tot die vruchtenvolheid voert.
En om nu juist te kiezen in de wijze van heemtaalbeoefening zullen wij eerst trachten ons bewust te worden van de verscheidenheid van betekenis der heemtaalkunde. Immers voor de keuze van het middel is de kennis van het doel onontbeerlijk.
De elasticiteit van het begrip „heem" nemen wij hierbij als bewezen aan [2]).

Wij beginnen met enkele algemene beschouwingen [3]). Op de eerste plaats is het een algemene wet dat alle onderwijs moet aansluiten bij wat reeds bekend is. Welnu, de heemtaal is aan het kind (ten dele althans) bekend, terwijl daarentegen het jonge kind, vooral in streken, waar de heemtaal sterk van de cultuurtaal afwijkt, de cultuurtaal slechts hoogst gebrekkig of vrijwel niet verstaat. Dat volkomen miskenning der heemtaalwaarden in dezen kortzichtig en funest is, is „luce clarius". Hoe wij ons nu in bijzonderheden hieruit zullen moeten redden, volgt later.
Vervolgens is bij uitstek de heem door het kind diep-emotioneel beleefd [4]) en dus heel bijzonder tot psychisch bezit gemaakt. Hiermee hangt ook samen, dat alles wat de heem (en dus ook de heemtaal) betreft, niet alleen bij kinderen maar ook bij oudere

leerlingen, zelfs volwassenen, een zeer grote belangstelling wekt, hetgeen natuurlijk ook het onderwijs ten sterkste ten goede komt. Ook zullen de betrekkingen tussen onderwijzer en leerling door de waardering van de zijde van den onderwijzer voor de heemtaal verbeteren. Immers iedere mens heeft een warme liefde voor de moedertaal. Onder de haast talloze dichters die het hebben uitgezongen hoe dierbaar (en hoe mooi ook) hun hun moedertaal is wijs ik alleen maar op pater Heerkens, die dit onlangs nog in Tilburgs dialect deed [5]).

Daarom is het van den onderwijzer radicaal verkeerd zich minachtend of spottend uit te laten over de heemtaal, die het kind mee naar school brengt, de taal van zijn moeder, welke omstandigheid hem op dit punt uiterst gevoelig maakt [6]). En van de andere kant wekt het juist vertrouwen, als de leerling door de heemtaal contact bespeurt tussen de school, hem en zijn thuis (want overigens brengt de school hem met wiskunde en andere vakken soms zo verschrikkelijk ver weg!) en zo wordt hij in de taalles minder ontmoedigd, dan wanneer hij zou merken, dat hij de cultuurtaal als een absoluut nieuwe taal zou moeten aanleren, waarbij de kennis van zijn oude heemtaal volkomen nutteloos was. Bovendien raken in het algemeen jonge kinderen (zoals ook sociaal-lagerstaanden) gauwer op hun gemak [7]) en krijgt men er meer contact mee, wanneer zij in de heemtaal of naar de heemtaal gekleurde cultuurtaal worden aangesproken, dan wanneer dit in de cultuurtaal geschiedt [8]).

Overigens is ook de heemtaalkunde speciaal van voordeel, ten eerste doordat onderwijs in heemtaalkundige geest prikkelt tot actieve deelname der leerlingen [9]) en het, doordat de leerlingen ook inderdaad nieuwe feiten vinden, hun zelfbewustzijn vormt, dus moreel versterkend werkt, ten tweede doordat elke heemtaalkundige gedwongen wordt zijn studeerkamer te verlaten en de hoge waarden verwerft van het persoonlijk verkeer met zijn heemgenoten.

Vòòr wij nu onze aandacht richten naar een andere zielkundige overweging ten gunste van het heemtaalonderwijs moeten wij eerst

(zij het in het kort) uitweiden over de innerlijke taalbouw[10]). Het grootste verschil tussen de talen zit niet in het verschil in klank der woorden maar in hun inhoud. Zo verschillen Frans en Nederlands niet zozeer hierin, dat datgene, wat vlees in de ene taal luidt, in de andere viande heet, maar in het feit dat aan ons vlees in het frans niet één begrip beantwoordt maar twee, nl. rauw vlees en voor eten geschikt vlees (chair en viande). En zo verschilt Duits van Nederlands niet bijv. ten eerste hierin dat de ene taal staart en de andere Schwanz heeft maar weer méér nog hierin dat het Nederlands één begrip heeft en het duits twee: Schwanz en Schweif, de gewone en de sierlijke, volbehaarde staart. Zo heeft in een ander geval omgekeerd het Frans slechts één begrip: entrer, het Nederlands meerdere: binnengaan, binnentreden, binnenrijden, binnenvaren, binnenrukken, binnendringen, binnenkomen, binnenstromen, binnenvliegen en heeft men dus ook hier weer te doen met verschil van inhoud.

Wij constateren dat er in onze cosmos zich een eindeloze verscheidenheid van voorwerpen bevindt, maar dat de talen slechts voor enkele dier dingen een aparte naam hebben en zich overigens met meer algemene aanduidingen behelpen. Zo heeft het Nederlands bijv. in de groep der paarden aparte benamingen naar gelang het o.a. over een jong, een mannelijk, een vrouwelijk, een gecastreerd, een voor de luxe gebruikt, een minderwaardig, een zwart, een bruin of een wit paard gaat, maar bij de muis maakt onze taal geen enkel onderscheid, terwijl bij het rund weer heel andersoortige onderscheidingen voorkomen (hier is de onderscheiding op jonge leeftijd veel nauwkeuriger — kalf, hokkeling, vaars, koe — maar is er geen woord voor een minderwaardige koe). Bij het water maken wij in onze moedertaal voor de benaming verschil of het zich in een put, als neerslaand uit de lucht, in het menselijk oog of in de kelk ener bloem bevindt (water, regen, tranen, dauw) maar bloed is altijd bloed. Doch hier zien wij nu ook weer, dat alle talen in zulke onderscheidingen niet één lijn trekken, want er zijn talen die onderscheid maken tussen geronnen en in 't lichaam stromend bloed[11]). Wij onderscheidden vróéger een moei en een tante, maar vatten nu beide begrippen alleen maar meer samen onder tante. Wij kennen

als lichtgewaarwordingstrits: zwart wit grauw, doch de Romeinen slechts albus en niger, terwijl zij voor grauw diverse woorden hadden: canus, caesius, ravus, enz., al naar gelang de nuance. Voorts heeft Duitsland de begrippen die Herrschaften en Geschwister, die bij ons niet in één woord volkomen zuiver weer te geven zijn. Sommige noord-amerikaanse talen hebben tot 13 verschillende woorden voor de verschillende wijzen van wassen en verschillende woorden voor de onderscheiden soorten van ijs, maar geen algemene benamingen zoals wij. Zo tellen ook sommige talen niet verder dan 3 of 5 en zijn dus 6, 7, 8 enz. voor hen niet onderscheiden veelheidsbegrippen.

Alles bijeen blijkt dus, hoe de begrippen-, de inhoudenwerelden der talen onderling geweldig kunnen verschillen [12]), doordat iedere taal haar eigen keuze doet en haar eigen soortindeling maakt uit het geweldige aantal der benoembare dingen, welke keuze en indeling o.a. door de levenswijze en het verleden van het volk bepaald wordt.

En deze verschillen in innerlijke taalbouw zijn voor het volk als zodanig van enorm belang.

Immers dat wij de kleuren onderscheiden in rood, geel, groen, lichtblauw, enz., dat wij de mensenrassen onderscheiden in blanken, gelen, zwarten, koperkleurigen, enz., dat wij in de familieleden onderscheiden: vader, moeder, broer, zus, oom, tante, neef, nicht, kind, zoon, dochter, zit niet alleen in de natuur der dingen, maar óók (volgens sommigen zelfs uitsluitend) in de taal [13]). Als wij tot een ander volk hadden behoord met een andere taal die een bepaald woord miste, dan zouden wij in zeer veel gevallen het erbij behorend begrip niet gekend hebben.

Over deze quaesties van innerlijke taalbouw, waarover toch reeds Wilhelm von Humboldt een eeuw geleden sprak, is in Nederland nog weinig verschenen, heeft men zich trouwens in het algemeen in de taalkundige wereld, zeer ten onrechte, nog niet druk gemaakt. Wij kunnen bij deze stand van zaken, als wij niet onevenwichtig willen worden of laudatores temporis futuri, hier niet te lang bij stilstaan. Wij laten het dus ook aan den lezer over uit te maken, wat hij denkt van uitlatingen als van Bally [14]), dat de taal voor

ons denkt, van Linnaeus[15]): „Nisi enim nomen scieris, cognitio rerum perit", van B. Erdmann, dat alle bewust denken een in taal geformuleerd denken is, van Weisgerber[16]), dat eigenlijk alle denken in taal verloopt, van J. Geyser, die zegt, dat de taal de onafscheidelijke begeleider van alle menselijke denkacten is[17]) en over de draagkracht van de theorieën hoe de taal de culturele prestaties van een volk beïnvloedt[18]), maar persoonlijk ben ik er van overtuigd dat het bezit van een bepaalde taal voor het denken van den mens van haast niet te overschatten betekenis is[19]). De proeven met doofstommen[20]), die ook bij Weisgerber aangehaald worden, maken dit zeer waarschijnlijk. Het bezit van een woord betekent voor den mens de kennis van een taalteken en het erbij behorende begrip[21]) en de normale zinschema's spelen bij het vormen (ausbilden) van de gedachte een grote rol[22]). Daar nu het bezit van een gemeenschappelijke moedertaal voor een volk gelijkheid van begrippen en gedachtengang en natuurlijk ook grotendeels van gevoelswaarden ten gevolge heeft, kan dus de betekenis van die gemeenschappelijke taal ook voor het volk, zoals voor elken volksgenoot bijna niet overschat worden[23]). De moedertaal is een geweldige opvoedster[24]).

Wij mogen dus concluderen, dat het kind zijn hele denken (en zijn voelen) aan zijn heemtaal, de taal die het immers tot zijn 6e jaar vrijwel bij uitsluiting kent, gebonden is.

Sterker nog dan het intellectuele leven: heel het gevoelsleven van het kind[25]). Spranger zei reeds dat bij alles wat met onze heem samenhangt heel ons wezen, onze ziel, begint te leven, dat het heembewustzijn (en onze heemtaal is een der belangrijkste componenten van de heem) het brandpunt van ons geestelijk leven is. Von Greyerz haalt een heel typisch voorbeeld aan, dat zeker veralgemeend mag worden, waaruit blijkt dat gevoelsuitroepen steeds in de heemtaal geschieden[26]). Otto Bollnow[27]) constateerde hoe in zijn ouderlijk huis steeds alle verstandszaken, wetenschappelijke onderwerpen bijv., in de „Schriftsprache" besproken werden maar hoe zij voor een plagerijtje, een liefkozing, een gevoelszaak dus, hun toevlucht namen tot de heemtaal, dat de heemtaal dus vooral tot hart en gemoed sprak[28]). En de poëzie, bij uitstek wel een

gevoelszaak, leeft op het terrein der heemtaal. Bollnow haalde ook aan, hoe kinderen die thuis dialect spreken gedichtjes in de heemtaal beter opzeggen dan gedichten in de cultuurtaal [29]). Ja, het gevoel is de laatste oorzaak van de taal [30]), vandaar dat tweetalige dichters een uiterste zeldzaamheid zijn. Troelstra, die toch blijkens zijn redevoeringen het Nederlands wel bleek machtig te zijn, dichtte alleen in het Fries, zijn eigenlijke moedertaal. Niet ten onrechte merkt Ziegler op: „Wir verstehen beim Hören eines Wortes immer die Seite einer Sache, die unser Gefühl erregt, weil sie und nur sie unser Interesse weckt und in Anspruch nimmt". Gegeven die affectlading van het dialect is dus de plotse overgang van het jonge kind naar de cultuurtaal dubbel onmogelijk, ten eerste omdat de woorden uit de cultuurtaal vaak een afwijkende gevoelswaarde hebben en er dus gevaar is voor onjuiste opvattingen, ten tweede daar de leerling aan wiens gevoel al die cultuurtaalwoorden niets zouden zeggen, dan beslist een kil gevoel over zich zou krijgen, zich niet op zijn gemak zou voelen en allicht afkerig zou worden van heel zulk onderwijs [30a]).

Nog op een andere manier wordt het nut van het gebruik der heemtaal aangestipt in het niet onverdienstelijke boek van Von Greyerz: in het dialect blijft de phantasie „in den trauten Räumen der Erfahrung und der Gedanke schwingt sich nicht über die Volksweisheit empor. Allein in ihrem eigenen Bereich erzieht die Mundart zu einem natürlicheren, anschaulicheren Denken als die entwickeltere Schriftsprache und eignet sich dadurch vorzüglich für den Anfangsunterricht" [31]).

Welke verschijnselen er nu optreden en wat er dus gedaan moet worden, wanneer het kind (door de school) er naast zijn heemtaal een tweede taal, nl. de cultuurtaal, bij ontvangt, dat leert ons de zielkunde verder aan de hand van de jongere onderzoekers over tweetaligheid [32]).

Men heeft nl. proeven genomen in tweetalige streken (Tsjechië, Luxemburg, België, Zwitserland, Wales enz.) en vrijwel algemeen bevonden dat tweetaligheid den mens (en het volk) [33]) niet ten goede komt, dat als gevolgen nl. optreden: storingen in het bewustzijn (ook linkshandigheid, stotteren), remming in de geestelijke

ontwikkeling, vaagheid en verwarring in het woordgebruik, taalonzekerheid met als direct gevolg vermindering der spraakzaamheid. Echter vond men ook dat deze verkeerde gevolgen zich in minder mate doen gevoelen, wanneer de kinderen vanaf dat zij leren spreken ineens beide talen leren, dan wanneer zij in hun zesde jaar als zij op school komen tweetalig worden [34]).

Nu bestaat er aanleiding om in streken waar de heemtaal aanmerkelijk van de cultuurtaal afwijkt bij personen die heemtaal en cultuurtaal door elkaar te spreken en te horen krijgen ook van tweetaligheid te spreken, al is er hier nog wel een groot verschil, gezien de nauwe wederzijdse betrekkingen (identiciteit van oorsprong, dienende waarde van een dialect voor de cultuurtaal en omgekeerd), die in dit geval veel sterker aanwezig zijn dan bij wat men gewoonweg tweetaligheid noemt.

Dit wettigde Henss om de zo juist genoemde gevolgen van tweetaligheid in het algemeen ook voor dit bepaald soort tweetaligheid a priori te veronderstellen. Aan het feit dat heemtaal (de eigenlijke moedertaal in dit geval) en de cultuurtaal zo sterk met elkander overeenstemmen, heeft men wel argumenten willen ontlenen om hier de aanname van tweetaligheid te disqualificeren. Evenwel ten onrechte. Immers verschillende onderzoekers zijn o.a. tgv. autopsie maar overigens langs experimentelen weg de mening toegedaan dat hoe meer de tweede taal die men aanleert op de eerste lijkt, des te moeilijker zij aan te leren is. Flagstad [35]) zei bijv.: „Ein hoher Grad der Uebereinstimmung zwischen der Muttersprache und der fremden Sprache erleichtert allerdings sehr die ersten Schritte zur aneignung; aber die vollkommene Beherrschung wird ohne Zweifel erschwert" [36]). En de bekende Hermann Paul zei: hoe meer een dialect van de schrijftaal afwijkt, hoe meer moeite men zich zal doen het zuiver te spreken, en het resultaat is: vollediger beheersing dan bij minder afwijkende dialecten [37]). Een verschijnsel dat Stern tot een quaestie van instelling herleidde. Bij grote afwijkingen beleef je iets als vreemd en meer noodzakelijk om moeizaam geleerd te worden. Het feit dus van grotere overeenstemming der twee talen vermindert de gevaren van tweetaligheid niet.

Men redeneerde nu verder aldus: Heel zijn intellectueel en ge-

voelsleven is voor het kind aan de heemtaal gebonden, de taal die het voor zijn intrede in de school uitsluitend beheerst. Komt het nu op zijn zesde jaar op school[38]) en mag het daar ineens géén dialect meer spreken, dan verkeert het ten eerste in de onmogelijkheid om iets van zijn geestesinhouden te uiten, want in de cultuurtaal kan het dat zomaar niet ineens, en bovendien krijgt het dan t.g.v. het dialectverbod een idee van minderwaardigheid van zijn heemtaal, waaruit in de gegeven omstandigheden allicht een minderwaardigheidscomplex kan ontstaan, hetgeen natuurlijk allernoodlottigst is[39]), het verliest dan ook zijn taallust en wordt zwijgzaam, terwijl toch het fari posse een der eerste doeleinden van het taalonderwijs moet zijn en verder treden natuurlijk al de bekende gevolgen op als verwarringsverschijnselen, verminking van de cultuurtaal door de heemtaal, inhoudloos woordgebruik — want de klank van een woord leert vlugger aan dan de betekenis —, interferentie, onvermogen om het juiste woord te vinden, enz.. De conclusie ligt dus voor de hand: ga, als de kinderen op zesjarigen leeftijd op school komen, niet ineens en zonder tussenvorm over tot de cultuurtaal[40]).

Uit taalpaedagogisch oogpunt — zullen wij nog zien — moeten wij in de school op de heemtaal náást de cultuurtaal achtslaan. Nu leert de psychologie dat in echt tweetalige streken het aanbeveling verdient in de eerste twee à drie schooljaren úítslúítend één taal te geven. Moeten wij nu concluderen, dat in streken, waar „echt" dialect gesproken wordt, de eerste jaren uitsluitend in het dialect les gegeven wordt?

Vooral met het oog op de Nederlandse toestanden op dialectgebied meen ik dit te mogen ontraden. Zoals ook Henss reeds deed. Immers ten eerste zijn er op alle Nederlandse scholen reeds verschillende kinderen, die òòk (of uitsluitend) de cultuurtaal machtig zijn, vervolgens moeten wij er rekening mee houden, dat dit soort tweetaligheid toch van de echte verschilt, inzoverre dat er hier duidelijk herkenbare betrekkingen tussen de beide talen bestaan, niet alleen een uiterlijke overeenkomst, die, zoals wij juist zagen, in zekere zin zelfs remmend kan werken op het aanleren van de cultuurtaal, maar een innerlijke verwantschap, die bij het kind

wel degelijk bevorderlijk voor de beheersing van de cultuurtaal kan zijn. Algeheel achterwege laten van de cultuurtaal in de eerste jaren is dus niet verkieslijk.
Maar evenmin blijkt de volkomen plotselinge rücksichtslose vervanging van de heemtaal door de cultuurtaal te verantwoorden en dus blijft het min of meer vaak spreken der heemtaal vereist[41]) en moet men haar in het mondeling verkeer met de kinderen lange tijd toelaten. Zo behoudt het kind zijn spreekvreugde en als men dan geleidelijk het kind de cultuurtaal bijbrengt door steeds nauwgezet met de heemtaal te vergelijken „wird dann das Kind ganz von selbst und ohne Störungen seine Mundart in die Schriftsprache hinüberleiten, und letztere wird dadurch erst zu einer lebendigen Sprache für das Kind werden, sie wird dadurch erst eigentlich den Gefühlsinhalt für das Kind bekommen, der ursprünglich ja nur mit der Mundart verbunden ist"[42]).

Uit de hier voorafgaande wijsgerige en psychologische beschouwingen is reeds implicite maar ook explicite aannemelijk gemaakt, dat het taalonderwijs en wel de beheersing der cultuurtaal door de beheersing der heemtaal bevorderd wordt. Nu is wel eens naar voren gebracht, dat men door het betrekken van de heemtaal in het taalonderwijs de waardering van den leerling voor de cultuurtaal vermindert en dat vergroving, verruwing, bastaardij en vermenging in de cultuurtaal het gevolg moet zijn.
Beiderlei vermoedens zijn echter ongegrond, in beide opzichten zelfs is het tegendeel het geval.
Wat immers de waardering voor de cultuurtaal betreft: de tendance de parler mieux — zoals Meillet het uitdrukt — is in den mens wel zo krachtig dat er voor leergierigheid naar de cultuurtaal geen gevaar dreigt[43]) en zelfs kan men wanneer de leeftijd er rijp voor is door een kleine taalhistorische verhandeling over het ontstaan van de cultuurtaal en de rol die zij thans speelt vergeleken met een dialect juist het gevoel van dankbaarheid om het bezit van een cultuurtaal opwekken en de heemtaalkunde dus tot dit doel dienstig maken[44]).
Vervolgens de bewering omtrent verwarring en bastaardij in de

cultuurtaal als gevolg van de heemtaalbeoefening! Deze bewering is indirect weerlegd wanneer wij juist de gunstige invloed op het aanleren der cultuurtaal bewijzen. Daaruit volgt dan dat de heemtaalkunde de grondslag van de studie der cultuurtaal moet zijn [45]) Welnu wij hebben dit reeds aangetoond, maar vestigen thans nog de aandacht op het volgende.

Zeker is bewezen, dat „bilinguisme" een gevaar voor beide talen bevat (en als wij zeggen, dat de kinderen thuis al zo veel dialect spreken, dat dit beetje dialect van de school slechts weinig nieuwe ongelukken zal maken, is dit ook al geen sterk argument). Maar daaruit volgt niet, dat bewustwording der verschillen dat gevaar accentueert. Integendeel, het is van buitengewoon belang dat wij, waar de kinderen, doordat ze thuis de heemtaal spreken en in school met de cultuurtaal kennis maken, nu eenmaal tweetalig zijn, zèlf weten, welke verschillen er tussen de cultuurtaal en een bepaalde streektaal bestaan om zo aanwijzingen te hebben waar bij het taalonderwijs en taalgebruik speciaal op gelet moet worden (zo zal bijv. als de onderwijzer zich goed de klankeninventaris van de heemtaal bewust is hij beter weten, welke klanken speciaal voor de A.B. uitspraak ingestudeerd moeten worden) [46]) en dat wij de leerlingen wijzen op de verschillen tussen heem- en cultuurtaal. Het spreekwoord zegt: un homme averti en vaut deux en op taalfeiten toegepast wil dit zeggen, dat dòòr het bewust ter vergelijking naast elkaar stellen van heemtaal en cultuurtaal het beter onderscheiden en de vastheid van keuze bevorderd wordt [47]).

Een beetje kras drukt de Fransman M. Germouty het uit: „Pour employer une expression courante les patois peuvent servir de repoussoir au français. C'est uniquement à cette condition que nous en recommandons l'usage" [48]). Trouwens „Een jongen kan ook uit zich zelf zoo maar niet weten, of dit of dat woord geen Beschaafd is [49]). Een bewijs te meer, dat men het dialect bij het onderwijs betrekken moet" [50]).

Er zijn zelfs zeer grote taalgeleerden die in het goed gebruiken alleen reeds van (een nogal sterk van de cultuurtaal afwijkende) heemtaal als het ware een aanwijzing zien voor het goed beheersen der cultuurtaal.

Zo zijn bekend de woorden van Paul [51]): „Je weiter sich die natürliche Sprache eines Individuums von der Norm entfernt, um so mehr wird die daneben stehende künstliche Sprache als etwas Fremdes empfunden; wir können aber auch im allgemeinen behaupten, um so mehr Sorgfalt wird auf die Erlernung der künstlichen Sprache verwendet, um so näher kommt man darin der Norm, namentlich in allen denjenigen Punkten, die sich schriftlich fixieren lassen. In Niederdeutschland spricht man ein korrekteres Schriftdeutsch als in Mittel- und Oberdeutschland. Ebenso ist das sogenannte „gut Deutsch" der Schweiz ein sehr viel korrekteres als etwa das des benachbarten badischen oder württembergischen Gebietes, weil hier die Stadtmundarten schon der Norm bei weitem mehr genähert sind als dort" [52]). En in denzelfden geest heeft Jac. van Ginneken [53]) zich uitgelaten: „Van jongsaf is het me opgevallen: dat wie het best hun eigen dialect of vaktaal kenden, en het keurigst voor de grap vreemde dialecten of ambachtstalen napraatten, ook op hun tijd het zuiverst en kernigst Algemeen-Beschaafd Nederlandsch wisten te doen hooren."

Het staat vast dat beide grootmeesters der linguistiek hun constaties niet klakkeloos in deze paradoxale vormen bewoorden. Natuurlijk kan speciaal uit de woorden van Van Ginneken niet afgeleid worden, als zou het goed beheersen der cultuurtaal een gevolg zijn van de echte dialectvaardigheid. Bewezen is hiermee niet meer dan een parallellisme dat uit één spreektaalaanleg ontspruit èn het feit dat het goed spreken van een dialect geen belemmering voor de zuiverheid van de cultuurtaal hoeft te zijn. De woorden van Paul echter zijn inzake het belang van een bewuste vergelijking bijzonder behartigenswaard.

Tussendoor slechts wil ik nog even een breder perspectief openen voor de waarde die het vergelijken tussen heem- en cultuurtaal (en natuurlijk ook: het vertalen uit de een in de andere taal) bevat. „Die Umsetzung eigener und fremder Mundartproben ins Hochdeutsche bietet.... für die Volksschule die einzige Gelegenheit, den hohen sprachbildnerischen Wert des Uebersetzens zu machen" [54]), m.a.w. het taalgevoel in het algemeen wordt op deze wijze ontwikkeld. Nog breder bekijkt Overdiep [55]) de zaak, die, sprekende

over Friese toestanden, voor het goed aanleren van het Nederlands: taalbewustzijn, taalinzicht en taalvermogen noodzakelijk acht en betoogt dat dit alles door de vergelijking van de moedertaal (het Fries) met een vreemde cultuurtaal (het Nederlands) bevorderd kan worden, hetgeen natuurlijk ook in het algemeen een pleidooi is om in Nederland de heemtalen in de school in te voeren. Om nu weer terug te keren speciaal tot de voordelen voor het aanleren der cultuurtaal.

De onderwijzer of leraar zal vaak door de heemtaalkunde leren: fouten bij zijn leerlingen juister te waarderen, juister op te vatten, zodat de verbetering effectiever zal zijn. Zo zal hij allerlei fouten, die hij anders wellicht als spelfouten zou qualificeren, thans beschouwen als juiste schrijfwijzen.... van de dialectvorm [56]). Zo zal hij als een Meierijs kind schrijft: vadder i.p.v. vader en karen i.p.v. karren, bedenken, dat het kind het eerste woord ook inderdaad met korte a en het tweede met lange aa uitspreekt [57]) en dat dus niet het schrift maar de gesproken taal verbeterd moet worden. En als een kind uit onze noordoostelijke provinciën in het mv. spreekt van zij loopt, niet klagen dat het kind het onderscheid tussen enkelvoud en meervoud maar niet te pakken kan krijgen, maar gaan uitleggen dat de Overijselse en Drentse kinderen in het meervoud in alle drie de personen vormen met -t zeggen, de cultuurtaal echter in de 1e en 3e ps. mv. de vorm op -e laat eindigen. Zo rekening houdende met de heemtaal bereikt men zeker beter resultaten [58]).

Tenslotte verdedigen de dialectenthousiastelingen hun systematische verwijzing naar het dialect met de opmerking dat zij de dialectverschijnselen gebruiken als hulpmiddel om de juiste onderscheidingen uit de cultuurtaal aan te brengen. En niet zonder reden. Zo heeft de Zeeuw bijna zonder uitzondering in de uitgangs-e der zelfst. nw. een aanwijzing, dat het znw. vrouwelijk is [59]). En vaak kan men op grond van de heemtaal spellingmoeilijkheden bestrijden, doordat er soms uit het dialect regels te concluderen vallen om een moeilijk spellingonderscheid uit de cultuurtaal te ondersteunen. De Zeeuwse ie als middel om te zien of men met ij of ei moet spellen, is daar het klassieke voorbeeld van.

Het is opmerkelijk hoe ook de Fransen, die overigens zeer gereserveerd staan tegenover de heemtaalkunde, in hun radeloosheid om hun moeilijke spelling tenslotte nog wel eens een enkele maal naar de uitspraakverschillen in de heemtaal grijpen om de spellingverschillen van de cultuurtaal te kunnen aanleren [60]).

Voor de stilistische en aesthetische betekenis van de heemtaal blijft verder in de eerste plaats het woord en voorbeeld der grote dichters borg. Zij zagen in, dat de cultuurtaal, de schrijftaal, op straffe van anders te verdorren en te verkommeren, zich steeds opnieuw aan de volkstaal, aan de dialecten, als aan een levende bron moet verfrissen [61]). Geen wonder dus, dat Luther bekende dat hij constant „die Leute aufs Maul" keek, dat Vondel volgens Brandts getuigenis met ongemene interesse er naar streefde zich den woordenschat der groeptalen eigen te maken, dat Dante met graagte de Italiaanse dichters bestudeerde, dat onze andere grote zeventiende-eeuwers, Huygens, Hooft en Bredero het dialect in hun kunstwerk niet versmaadden [62]), dat Gezelle zijn hele leven naar de volkstaal zijn oor te luisteren lei, om er dichterlijke waarden uit op te diepen [63]).

Men zou haast menen dat ik hier mijn doel voorbijschiet, doordat ik bewijs, dat de dichters alle dialecten te hulp roepen, maar in de eerste plaats sluit dit implicite de hoge waarde van de heemtaal in en in de tweede plaats moet een dichter juist werken met gevoelswaarden en het is een onomstotelijk feit dat voor hem geen woorden zo met gevoel doordrenkt zijn als die hij reeds in zijn prilste jeugd aantrof in zijn heem [64]).

Maar natuurlijk is dit ook met de heemgenoot-hoorder, speciaal het jeugdige kind, het geval. „Mundart-redende Kinder werden daher am besten und natürlichsten durch die Mundart selbst in die Dichtung eingeführt" zegt Karstädt [65]). Immers zolang het kind slechts onbeholpen zijn algemene cultuurtaal machtig is, kan het zeker de poëzie daarin niet waarderen omdat het rhytme en de gevoelswaarde ervan hem vreemd zijn, wat voor de heemtaalpoëzie niet opgaat. En daar nu in de poëzie zich bij uitstek het gevoelsleven van een volk uit, zal een kind dus alleen bewogen worden door heemtaalpoëzie. Bovendien vormt elk willekeurig dialect reeds

een goede voorbereiding tot de literatuur. Immers meer dan de cultuurtaal is het dialect aanschouwelijk [66]), vol personificaties en andere beeldspraak, vol eind- en stafrijm en vrij van gezwollenheid [67]). Aan de dialectliteratuur zal het kind begrijpen dat schoonheid niets met woordenkramerij heeft uit te staan. Door het dialect zal men de eenvoud van stijl verwerven. Immers het is een betreurenswaardig feit dat de schrijftaal doorgaans lange, ingewikkelde, naar papier ruikende zinnen gebruikt, terwijl het dialect daarentegen een uiterst eenvoudige zinsbouw heeft. Daarom raden sommigen wel aan: wil men zich een pakkende, echte stijl eigen maken, veel in de heemtaal te oefenen, ja zelfs eerst zijn gedachten in dialect te uiten en daarna te „vertalen" [68]).

Ook is de heemtaalkunde van nut bij het vreemde-talen-onderwijs [69]). Een belangrijk punt immers in dit vreemde-talen-onderwijs is de juiste uitspraak. Daarom moet de docent zich heel goed bewust zijn (en dit soms ook de leerlingen duidelijk maken), welke klanken zij reeds van huis uit machtig zijn en welke zij nog nieuw moeten aanleren. Vandaar is kennis van hun heemtaal vereist. Van de ene kant zal het kind zijn klankeninventaris dan soms meevallen, want verschillende dialecten hebben klanken die wel engels of frans of duits maar niet A. B. N. zijn, soms ook zal het tegenvallen want men gelove niet, dat het kind zomaar al de klanken van het A. B. (h, zuivere aa, ee, oo) machtig is, daar immers hetzelfde letterteken door de kinderen vaak met verschillende, hun eigen, dialectklanken weergegeven wordt [70]).

Ook verschillende constructies die het A. B. niet kent worden voor de kinderen soms doorzichtiger en gemakkelijker hanteerbaar als men er op wijst, dat ook hun heemtaal ze kent. Zo kan men voor de engelse constructies als I go to Miller's wijzen op brabantse parallellen als Ik ga naar Jantjes, waar eveneens die eigenaardige genitief optreedt [71]).

Bovendien schrijft Dauzat [72]), hoe het goed kennen van een dialect een gunstige voorwaarde is voor het gemakkelijk aanleren van vreemde talen, hetgeen te verklaren is door het feit dat men al vroeg t.g.v. de beheersing van twee talen het verband tussen ding en woord losser is gaan zien en hetgeen proefondervindelijk werd

aangetoond door Van Gennep, die vond dat de bewoners van grote steden „die geen dialect bezitten" moeilijker vreemde talen aanleren dan mensen uit streken waar echt dialect gesproken wordt [73]).

Wat vervolgens zuiver taalwetenschappelijke studies aangaat, zowel voor den zelfstandigen onderzoeker, den intellectueel, als voor den leerling, den scholier, zijn deze weer nergens zo gunstig geconditionneerd als op het terrein der heemtaal. Dit geldt ten eerste voor den zelfstandigen onderzoeker, vooral als men in die heem geboren is [74]). Immers nergens anders is de dialectbeheersing zo volledig, is het oor zo scherp [75]), de interesse zo groot, nergens kan men ook zo goed de gevonden vormen waarderen [76]) en nergens elders kan men met zo sterke zekerheid de externe factoren van de taalgroei (historische, geographische, confessionele) achterhalen [77]) als in de eigen heem.

Bovendien biedt elk willekeurig dialect reeds, dus ook de heemtaal, den onderzoeker bepaalde voordelen: accentverschijnselen, assimilatie, analogie, enz. leiden er een veel weelderiger en natuurlijker leven dan in de cultuurtaal [78]).

Ook in de school heeft het bepaalde voordelen als men voor de zuiver taalwetenschappelijke beschouwingen zijn voorbeelden uit de heemtaal kiest. Ten eerste staat men dan op stevigen grondslag. Wil men immers bepaalde phonetische verschijnselen, als de vorming van bepaalde klanken, assimilatiewetten in sandhi, behandelen, dan móet men uitgaan van de heemtaal, want neemt men de cultuurtaal, dan loopt men kans, dat de kinderen t.g.v. hun „heemtaalse" neigingen anders articuleren, dan men het zelf doet en als A. B. veronderstelt en zij kunnen dus niets van heel den uitleg begrijpen, want men wil het hun dan anders laten waarnemen, dan het bij hen in werkelijkheid is. Ten tweede hoeven de leerlingen dan, bijv. bij de behandeling van klankwetten, geen nieuwe feiten te leren, alleen nieuwe verbanden te zien, en is deze methode dus veel doelmatiger en economischer voor de algemeenverstandelijke vorming. En op de derde plaats kan men hier beter verzekerd zijn van de belangstelling en andere psychologische voordelen, waarvan reeds in het algemeen sprake was.

Waar wij de waarde van heemkunde in het algemeen bewezen mogen achten[79]), beschouwen wij vervolgens de heemtaalkunde als bron voor de kennis van de heem in al haar elementen, van de heemkunde dus en wij accentueren hiermede weer een ander voordeel.

In de taal van een volk weerspiegelt zich zijn geschiedenis, in de heemtaal leest de heemminnaar de historie, de culturele ontwikkeling en de geographie zijner heem. De voorbeelden hiervan liggen bij tientallen voor het grijpen en bij honderdtallen voor het vinden. In den westhoek van Noord-Brabant leggen de „hollandse" isoglossen getuigenis af voor de afkomst van zijn Zuidhollandse leidende bevolkingsgroep. De taaltoestanden in de friese steden, waar het zgn. stadsfries gesproken wordt, wijzen nog altijd op een daadwerkelijk contact met Holland. De dikke Meierijse isoglossenstreng, die tot vlak onder de muren van 's Hertogenbosch komt en St. Michielsgestel, Den Dungen, Berlicum en Rosmalen nog bij de Meierij indeelt, bewijst, hoe zwak de Hollandse invloed vanuit Noord-Brabants hoofdstad gewerkt heeft. Het geweldig aantal uitdrukkingen in onze taal aan de schipperij ontleend (langzaamaan dan breekt het lijntje niet, iemand de loef afsteken) zou in Beieren of Zwitserland niet hebben kunnen opkomen. Het voorkomen van de hoogduitse-klankverschuivingsgevallen in de streek van Kerkrade-Rolduc, het uiterste domein van de Benratherlinie, is zeker een gevolg van de invloed der hoogduitse monniken der aloude abdij Rolduc. De vlaamse taalverschijnselen op het eiland Zuid-Beveland zijn er gebracht door de vlaamse landontginners. De woordenschat in Zuid-Limburg toont aan, hoe Romanen en Germanen elkander deze schone valleien betwist hebben, de zgn. Acht Zaligheden ten westen van Eindhoven, alle plaatsen die op -sel uitgaan herinneren door hun naam reeds alleen eraan, dat de Salische Franken die streek eenmaal voor hun nederzettingen verkozen, de stratennamen der steden bewijzen ons vaak nog ondubbelzinniger dan de vergeelde documenten, uit welke steden de handelaars ter markt kwamen en voor welke landen de stad aantrekkelijk was. De studie van de soorten van woorden die uit het Nederlands in de Creoolse talen zijn overgegaan, woorden die

alle in een heel materialistische wereld thuishoren, zullen de kleurlingen eeuwenlang nog het onfeilbaar criterium verschaffen van wat zij aan de Nederlanders te danken hebben. De Meierijenaar zal in zijn heemtaalkunde niet alleen leren hoe zijn dialect het resultaat is van de samenwerking van politieke, kerkelijke en aardrijkskundige factoren, maar aan zijn benamingen van de keulse pot, de melk en de karnemelk zal hij zich de vroegere economische omstandigheden van zijn gewest bewust worden, aan de námen van de graan- en broodsoorten alleen reeds, welke graansoort er het gemakkelijkst verbouwd wordt[80]). En wanneer wij naar het buitenland zien, getuigen de overzichten van geleerden als Wagner, Bach, Jutz[81]), Gamillscheg en Dauzat eenparig hoe heel de geschiedenis in de taal en haar dialecten haar afspiegeling vindt[82]). Derhalve zal geen enkele heemkunde-beoefenaar deze bron van historie en heemkunde mogen verwaarlozen.
Heel in het biezonder mogen wij de heemtaal nog beschouwen als een bron van kennis voor de heem, daar, zoals wij bij onze opmerkingen over de innerlijke taalbouw gezien hebben, 's mensen denken in niet geringe mate bepaald wordt door zijn taal en uit de taal 's mensen wereldbeeld valt af te leiden[83]). Ook wordt wel beweerd, dat uit de taal de volksziel, d.w.z. de som van de typische gevoel-, wil- en verstandsdisposities die binnen een bepaalde groep leven, af te leiden is maar door anderen wordt dit fel bestreden: voorlopig zijn de resultaten in dit opzicht trouwens niet groot[84]).

Wij komen thans aan een uiterst belangrijke quaestie: de heemtaalkunde leidt tot versterking van het heembewustzijn.
Weerom nemen wij alle aanwrijvingen van particularisme, chauvinisme, bekrompenheid, enz. ten spijt de mogelijkheid van het grote goed van een versterkt heembewustzijn, ook voor een nationale doelstelling, als bewezen aan[85]) en hoeven dus alleen duidelijk te maken, hoe de heemtaalkunde het heembewustzijn versterkt om weerom in de heemtaalkunde een nuttig iets, ja deze keer misschien haar hoofdbetekenis, te ontmoeten.
De beschouwingen omtrent de innerlijke taalbouw wijzen ons

hierbij de weg. Wij zagen reeds, hoe sterk de taal een volk beinvloedt in zijn denken en voelen; ja met recht mag men zeggen dat een taal volkseenheidvormende kracht heeft. Sommigen, vooral linguisten, gaan zelfs zo ver, dat zij, hoewel ten onrechte, de taal als het criterium voor het volk beschouwen, dus taaleenheid met volkseenheid parallel stellen [86]). In élk geval mag de taal toch als een allergewichtigst criterium beschouwd worden. En dat die opvatting ook door de betreffende volksgemeenschappen zelf gehuldigd wordt, blijkt hieruit, dat in tijden waarin het volkswezen in de verdrukking raakt het verzet meestal het eerst en het uitdrukkelijkst als taalstrijd uitbreekt [87]). Het is dus duidelijk, dat het beoefenen, het spreken der heemtaal, (hoewel aan de sprekers onbewust) het heembewustzijn versterkt, zoals ook volgens Weisgerber, „das angestammte Volkstum steht und fällt mit der Sprache" [88]).

Maar bovendien — zegt Weisgerber [89]) — boven die aan de meeste taalgenoten zelfs niet bewuste volkmakende kracht der taal, is ook het weten dat men een gemeenschappelijke taal heeft een belangrijke drijfveer bij het werken dat voor den dag treedt bij het uitvoeren van de op de taalgemeenschap berustende taak: in de volksgenoten het bewustzijn van de deelname aan een gemeenschappelijke geesteswereld te wekken, de volkskrachten samen te bundelen tot de eenheid van een historisch willen en vanuit de geestelijke en maatschappelijke spanningen een zinvolle werk- en levensorde te maken, m.a.w., als de moedertaal bestudeerd gaat worden, hetzij beschrijvend, hetzij historisch-vergelijkend om haar beïnvloeding door historie of volksaard te zien, groeit het volksbewustzijn [90]), zoals omgekeerd onbekend onbemind maakt [91]). En dit heembewustzijn hoeft den mens niet tot nadeel te strekken. Adolf Bach zei dan ook: „Wer aus... Liebe... an die Erforschung der deutschen Maa herantritt, der wird bald die köstliche Frische verspüren die von allem Volkstümlichen und erst recht von dem der eigenen Heimat ausgeht; er wird in beglückenden Interesse die Kräfte bei der Arbeit sehen, die sein Volkstum und damit auch ihn selbst geformt haben. Ein Stück eigenartiger Selbsterkenntnis kann ihm... zuteil werden" [92]), en elders wijst hij er op, hoe

paedagogisch zulk onderwijs werkt, omdat gevoelens van superioriteit en van overmoed dan vanzelf verdwijnen [93]).
Ook heeft de heemtaalkunde nationale betekenis.
Om te beginnen komt zij door haar regionale betekenis, mits men zorgvuldig wake voor chauvinisme, het nationale bewustzijn ten goede [94]). Vervolgens is zij, vooral in haar dialectgeographisch gedeelte, een van de belangrijkste hulpmiddelen om de schakeringen in het volkswezen nader te bepalen en buiten deze kennis is een streven, gericht op de versterking van de volkskracht, steunend op organische ordening binnen den staat, wel amper te verwezenlijken. Op de derde plaats kan de heemtaalkunde, die natuurlijk ook liefde en achting voor de eigen heemtaal bewerkt, er toe bijdragen, respect voor de heemtalen der meer verwijderde of minder ontwikkelde volksgenoten aan te kweken. Als men door zijn eigen heemtaalstudie leert inzien, welk een betekenis voor een volk zijn heemtaal heeft, zal men minder spottend staan tegenover andermans heemtaal en dit zal de volkseenheid ten goede komen. Trouwens men kan het particularisme ook bestrijden door op het gemeenschappelijke met andere dialecten te wijzen [95]). Tenslotte kan men het dialect soms te baat nemen om op verwantschap met oudere taalperioden te wijzen en zo het nationale gevoel te verlevendigen. Zoals Levy dat voor Elzas-Lotharingen betoogt, lijkt ons dit heel goed bijv. voor Limburg uitvoerbaar. Immers de Limburger zal liever in zijn dialect de verbondenheid met Nederland voelen dan in zijn A. B. [96]). Ook kan een beschouwing omtrent de bijdragen die de heemtaal aan de cultuurtaal geschonken heeft de nationale gevoelens versterken.
De stelling, dat de heemtaalkunde via de heemkunde, waarvan zij een deel is [97]), tot heemliefde en zo tot vaderlandsliefde leidt, vindt men dan ook geregeld terug [98]), ofschoon niet altijd bewezen [99]).

Eindelijk nog de belangrijke vraag: mag men de studie van de heemtaal als „Selbstzweck" beschouwen, mag men m.a.w. aandringen op het goed spreken van het dialect om het dialect zelf

(dus niet bedoeld: uit paedagogisch oogpunt, om zich voor kleine kinderen verstaanbaar te maken)? „Ich bin der Meinung, die Zeit sei herbei zu wünschen, da der Unterricht im Dialekte Selbstzweck ist und das Aschenbrödel Mundart eine Königin" zegt Dannheisser[100]).
Welke grote, ik zou haast zeggen, overwegende betekenis het gebruik der heemtaal voor de heem zelf heeft, toonden wij reeds aan, voor de betekenis voor het individu licht ons Bach in, die het als ideaal beschouwt, dat de leerlingen de cultuurtaal en de heemtaal beheersen, opdat zij aan de beide sferen van het nationale leven kunnen deelnemen. Door de cultuurtaal krijgen zij toegang tot de cultuursfeer die de ganse natie omspant, tot de bovencultuur, door de heemtaal vergroeit men vast en organisch met een stuk „bodenständig" volksdom, met de ondercultuur[101]).
Wij zullen een en ander nader toelichten door in het kort de verhouding cultuurtaal — dialect te behandelen[102]).
Er is een tijd geweest, dat men de dialecten beschouwde als de verbasteringen der cultuurtaal[103]) maar in officiële kringen is men daar nu wel overheen[104]). Immers de prioriteit der dialecten is wel zeer evident. Toen kwam er een tijd van „romantiek in de waardering der dialecten" en werden deze beschouwd als zich natuurlijk ontwikkelende talen tegenover de zich kunstmatig ontwikkelende schrijftalen, maar hierbij was men wéér te extremistisch. Immers zoals een A. B. of een „hochsprache" een factor is van bovencultuur, zo is dialect er een van ondercultuur, in elk geval dus weer van cultuur!
Hoe is de verhouding dan in werkelijkheid?[105]).
Heel beknopt gezegd deze: Een of ander dialect heeft, bijv. omdat degenen die het spreken politiek of economisch de leiding gaven of omdat er zich door ieder als navolgenswaard beschouwde letterkunde in ontwikkelde, een voorsprong gekregen op de andere en is zo praktisch als cultuurtaal in zwang gekomen. Zo heeft in Nederland eerst enige tijd het Vlaams[106]) en het Brabants de hegemonie gehad, maar heeft vanaf de Bourgondische tijd het Hollands, met vooral sterk zuidelijke inslag, zich opgewerkt als cultuurtaal.

In oorsprong staat de cultuurtaal dus gelijk met de dialecten, zij heeft zich niet als compromis hieruit gevormd maar uit één bepaald dialect zich, door exterieure oorzaken, ontplooid, doch zich daarna, gelijk wij zien zullen, ontwikkeld op zeer speciale wijze, zodat dit bevoorkeurde dialect heel sterk van de andere gaat verschillen.

Om slechts op enkele punten te wijzen: in tegenstelling met de meeste dialecten wordt de cultuurtaal niet alleen gesproken maar ook geschreven [106a]), waaruit volgt dat haar ontwikkeling veel sterker dan die der dialecten geremd wordt en dat zij door de spelling (alsook door spraakkunsten, woordenboeken, enz.) beïnvloed wordt [107]). Vervolgens heeft het dialect slechts drie tot vijfduizend woorden (en dus begrippen), de duitse „Schriftsprache" daarentegen 300.000 [108]), een veel groter begrippenvoorraad dus. (Dat de schrijftaal zo'n rijke schatkamer heeft verworven komt, omdat er veel meer grote geesten aan hebben meegewerkt). Terecht kent Schmidt-Rohr [109]) daarom aan de cultuurtaal meer „Erkenntnisschärfe", meer „Erkenntnistiefe" en meer „Leistungsfähigkeit im Erkenntnisbemühen" toe dan aan een dialect, omdat de cultuurtaal veel meer wereldverschijnselen onder namen brengt en dus beter en nauwkeuriger leert kennen. Hoewel met tartende overdrijving heeft Georg Schmidt-Rohr verder aangetoond, dat een dialect dat toevallig ook geschreven wordt (ja zelfs een dialect dat sinds enkele decennia cultuurtaal is geworden [110])), nog hemelsbreed van een oude geschreven cultuurtaal verschilt. Omdat nl. de woordenschat van de cultuurtaal die van zo een dialect of nieuwe cultuurtaal toch nog honderdmaal en meer overtreft. Immers zo'n nieuwe taal kan wel allerlei woorden maken voorzover het de klank of de geschreven voorstelling betreft, maar volle betekenis hebben die woorden niet want een woord krijgt pas betekenis naarmate het ouder wordt en méér kunstenaars, priesters of beoefenaars van wetenschap het met die betekenis gevuld hebben. Maar het belangrijkst is wel het verschil in functie en daarbij blijkt, dat ook de heemtaal voor een mens van groot gewicht is.

Zeker! Eveneens is de cultuurtaal èn voor de natie èn voor het individu hoogst belangrijk [111]). Voor de natie, omdat zij bewerkt

dat alle volksgenoten elkander kunnen verstaan en omdat door het bezit ener cultuurtaal het eenheidsbewustzijn ten sterkste verhoogt, voor het individu omdat dit door het bezit der cultuurtaal toegang krijgt tot de bovencultuur, de cultuursfeer die heel het volk omspant. Maar ook de heemtalen hebben hun grote voordelen. Ten eerste zijn zij ook voor de cultuurtaal onontbeerlijk, gelijk wij reeds aantoonden. Maar vooral: pas wanneer men een dialect kan spreken, kan men met een stuk „bodenständig" volksdom vast en organisch samengroeien, participeert men dus aan de ondercultuur. Of, zoals Schmidt-Rohr het uitdrukt: „Die Mundart erschlieszt einen Kasten mit höchst brauchbarem Werkzeug für die Lebensbedürfnisse des Alltags und des Bauernsonntags[112]).
Over de heemtaal, het dialect dus, als de natuurlijke taal van het gemoed hebben wij reeds gesproken. Ook uit dien hoofde heeft zij dus rechten[113]).
Het is kostelijk om te zien, tot welke dolle tegenspraken men soms komt, wanneer men in beeldrijke taal de waarde van heem- en cultuurtaal uitdrukt. Zo zegt Schmidt-Rohr[114]) „dasz die Mundart in ihrer Frische, Wärme, Unmittelbarkeit, Anschaulichkeit der Schriftsprache überlegen ist". Natuurlijk is er wel iets van waar als ook van de uitspraak dat het dialect die Sprechweise der Nahberührung, de cultuurtaal die Sprechweise der unpersönlichen Fernberührung is[115]), want de heemtaal is veel sterker met gevoelswaarde geladen dan de cultuurtaal[116]), maar die combinatie Frische—Wärme is toch niet erg overtuigend!
Uit dit alles blijkt dus wel, dat de heemtaal een terrein heeft, waarop haar de voorrang gegund mag worden. En op de derde plaats: zoals Van Ginneken[117]), Weisgerber[118]) en Blancquaert[119]) leerden, onze hele moedertaal omvat alle Nederlandse taalgroepen. Willen wij dus de Nederlandse taal, die grootse uiting en draagster onzer cultuur, kennen dan is kennis van onze heemtaal noodzakelijk.

Eindelijk kan de heemtaalkunde en heemtaalbeheersing nog allerlei min of meer bijkomstige en minder belangrijke voordelen opleveren.

Ieder heeft wel eens als hij met eenvoudige mensen sprak de ondervinding gehad dat hij een woord of constructie niet volledig begreep, ja zelfs — al klinkt het anecdotisch —: het niet beheersen der heemtaal kàn zeer onaangename gevolgen t.g.v. het absoluut niet of verkeerd begrijpen hebben. Zo kwam er eens in de Meierij een „vreemde" geneesheer, die, bij een zieke geroepen, dezen het drinken van melk had voorgeschreven. Maar de zieke werd maar steeds magerder tot de arts tenslotte in de gaten kreeg dat de patiënt de hele tijd karnemelk had gedronken. Immers in O.N.Br. heet de melk romme, maar noemt men de karnemelk mulk. En ik zelf stond eens op een avond aan het kanaal tussen Oosterhout en Terheyden, naar welke laatste plaats ik heen moest. Maar toen ik de weg vroeg naar Terheyden, kreeg ik geen aansluiting. Ik probeerde het toen met trije te zeggen (daar ik vond dat in mijn mond de vorm traaje wat al te gek klonk). Ik kreeg toen de weg aangewezen naar Rijen. Natuurlijk beduidde ik toen weer dat ik daar niet heen moest, maar mijn goede zegsman wist verder geen raad. Hij maakte reeds aanstalten om weg te fietsen, tot ik het ten slotte maar waagde met de overigens in mijn cultuurtaal wat komiek aandoende vorm traaje. En nu werd ik ineens volledig begrepen!
Ik begreep toen welk een heerschappij het dialect in W.N.Br. nog voerde. En dit zal voorlopig wel zo blijven, want de dialecten zijn nog lang niet aan het eind van hun bestaan [120]).
Ook zal de kinderpsycholoog die psychologische tests wil nemen zich hierbij van de heemtaal moeten bedienen, daar kinderen van het land soms zelfs de „eenvoudigste" en „kinderlijkste" cultuurtaal niet verstaan [121]).
Voorts bedenke men dat de heemtaal meestal de enige taal is die kinderen en onontwikkelden naast (en vaak: beter dan) de cultuurtaal van hun volk kennen en dat zij hierin dus een gouden sleutel vinden voor allerlei geestesbezigheid, waarbij taalvergelijking vereist is (bijv. taalkunde in populaire trant) [123]).
Vervolgens: zoals wij reeds aantoonden hoe de heemtaal direct een hulpmiddel kan zijn om de geographisch-historische opbouw van de heem te begrijpen, zo kan zij ook onrechtstreeks wetenschappelijk voor de heem van nut zijn. Zij kan een gewichtig

middel zijn om oude texten te localiseren[124]) en kan dus meehelpen de culturele waarde van de heem duidelijker te doen uitkomen. Ook is dialectstudie van enorm groot belang voor de juiste interpretatie van oude texten[125]) en kan dus ook van deze kant bezien de heemcultuurhistorie van de heemtaalkunde nut hebben. En op een heel eigenaardig nut der heemtaalkunde wijst ons E. Dannheisser[126]), waar hij zegt, dat heemtaalkunde ook een quaestie van algemene ontwikkeling is en dat zelfs „am Biertisch" bespiegelingen over de heemtaal soms zeer in den smaak vallen. Waaruit weerom blijkt, dat heemtaalkunde in nauw verband staat met heembewustzijn[127]).

Ik heb mij, toen ik dit alles neerschreef, gevleid met de gedachte dat mijn lezers de hier door mij aangevoerde argumenten niet alle zouden verwerpen. Maar tenslotte worden toch slechts weinigen door helder verstandelijk inzicht alleen tot daden gebracht. Neen er zijn er velen — en ik verheug mij erom, want het zal zo blijven en ook dán bereiken wij resultaten — er zijn er velen, onderwijzers vooral maar ook studenten, die zonder dit alles te overwegen zich op de heemtaalkunde wierpen. Hetzij omdat zij in het vage aanvoelden dat zij hun heem een dienst bewezen, hetzij omdat zij de zo begrijpelijke vreugde vonden in het verrast opzien naar de verklaring van het zo vertrouwde — de mens heeft altijd een zeer bizondere aandacht voor zijn heemtaal gehad, getuige de vele sjibboleths, getuige het feit dat men meestal goed de verschillen met de dialecten van de naburige dorpen weet op te geven, getuige de uitlatingen der dichters —, hetzij omdat zij met Reynders ondervonden: „De studie van dialect is voor den onderwijzer de prettigste van alle taalstudies; daar kan men nog eens zèlf wat vinden!"[128]) Tenslotte voel ik mij ook met hen misschien het meeste een want ik zeg het volmondig Jac. van Ginneken na dat ik „met overtuiging tot de idealisten behoor, die, ook waar zij geen onmiddellijk praktisch nut voor het leven zien, de wetenschap vereeren: als duizendvoud gebroken afspiegeling van wereldwijde feitelijkheden, in klein diamanten roosje van duizelend begrip"[129]).

Wat nu de mogelijkheden der toepassing betreft: vooraf moeten wij de volgende algemeenheden onder ogen zien[130]).
De heemtaalkunde kan natuurlijk alleen dan met vrucht beoefend worden, wanneer de onderwijzer of leraar zelf de heemtaal machtig is[131]). Aangezien het uit de streek afkomstig zijn hiervoor a priori de beste voorwaarde is, is het wenselijk om in het lager onderwijs den onderwijzer, in het middelbaar, voorbereidend hoger en kweekschoolonderwijs althans den leerkracht die de Nederlandse taal te onderwijzen heeft uit candidaten die uit de streek zelf afkomstig zijn, aan te stellen[132]). Ook met het oog op de in behandeling komende heemtaalwoorden en heemtaalliteratuur is dit gewenst. Verder dient hij die de heemtaal zelf niet voldoende machtig is, met de heemtaal wel uiterst voorzichtig te zijn. Want slecht uitgesproken heemtaal wekt heel moeilijk te bestrijden lachlust[133]).
Vervolgens is het nodig dat de overgrote meerderheid der leerlingen de heemtaal kent. Anders zou de methode eer verzwaard dan verlicht worden. Daarom zijn kostscholen en uitgebreide internaten voor middelbaar onderwijs vanwege de heterogeniteit der bevolking meestal ongeschikt voor heemtaalkundige praktijken. Ook H.B.S.-en en vooral gymnasia lenen er zich minder toe, omdat een zo groot percentage dier leerlingen van huis uit geen streektaal meebrengen[134]). Trouwens in de steden blijft het ook voor het lager onderwijs bezwaarlijker vanwege beide genoemde oorzaken. Het vruchtbaarst is de methode derhalve toe te passen op dorpslagere-scholen[135]) en kweekscholen, op deze laatste ten eerste omdat zij doorgaans regionaal zijn, ten tweede omdat bij toekomstige onderwijzers de geest voor deze methode moet aangekweekt worden.
Voorts zal de ene heemtaal meer noodzakelijkheid of gemak opleveren dan de andere. Met name in streken waar het dialect sterk van het Algemeen Beschaafd afwijkt (in Nederland bijv. het hele Oosten) zal de noodzaak om aanvankelijk het onderwijs in de heemtaal te geven, sterker zijn dan in die streken waar heem- en cultuurtaal elkander veel dichter naderen, maar dat wil niet zeggen, dat in deze laatste streken minder aandacht aan de afwijkingen van de cultuurtaal besteed zal moeten worden. Integen-

deel, want t.g.v. de grote overeenkomst is het juist zeer moeilijk een zuivere cultuurtaal te krijgen, zoals wij reeds opmerkten.
Heel in het bijzonder ook zij het oog gevestigd op die heemtalen die tevens draagster zijn van een geschreven literatuur. Daar is alle aandacht natuurlijk dubbel goed besteed.
En tenslotte nog, wat men wel eens noemde: de cultuurdialecten, d.w.z. die dialecten die niet alleen als drager van de onder-, maar ook van de bovencultuur wensen op te treden, zoals bijv. bij ons het Limburgs (en het Fries — al is dit eigenlijk een taal!), waar ook de intellectuelen, dus alle standen van de maatschappij, op vrijwel elk — ook hoger geestelijk — terrein onder elkander het dialect spreken. Daar is eerbied voor het dialect vereist om de harten niet te verkillen of te verbitteren, daar is ook toewijding vereist om de beheersing van het dialect te vervolledigen omdat meer dan elders daar de heemtaal van waarde is[136]).
Trouwens in het algemeen: zeker waar een aantal leerlingen dialect spreekt móét de onderwijzer op zijn minst waardering hebben voor de heemtaal. De aan het begin dezer studie gegeven uiteenzettingen wettigen dit alleszins, de overweging dat hij zijn leerlingen niet nodeloos en ongemotiveerd mag stoten zou hier alleen reeds volstaan. En niet alleen om paedagogische overwegingen, maar ook omdat het taalkundige ketterijen zouden zijn, moet hij er zich dus in de praktijk voor hoeden een dialectuitspraak „fout" te noemen. Hij moet daarentegen spreken van bijv.: Roermonds, Fries, Gronings, Meierijs, enz.![137])
Waar in het algemeen geldt, dat iedere school en iedere onderwijzer zijn eigen heemkunde moet opbouwen[138]), volgt hieruit ook, dat ieder niet alleen moet bepalen, hoe of hoeveel er aan heemtaalkunde gedaan moet worden, maar ook wàt hij kan gebruiken.
Wat hebben wij nu precies onder de heemtaal (en dus ook onder de heem) te verstaan? Het antwoord kan hier kort zijn. Wij wezen reeds op de elasticiteit van de heem en bedoelden hiermee hoe de heem mét de leeftijd groeit, uitdijt. Laat ieder dan in zijn afzonderlijk geval uitmaken, wat de heem is. Met het klimmen der jaren kan men haar tot de naaste omgeving uitbreiden. Aanvankelijk zal het alleen het woonoord zijn. En in elk geval zal tijdens de L. S.

de naaste omgeving nog niet te ver genomen mogen worden. Natuurlijk moet men met zijn heemtaalliefde ook oppassen, dat men niet in conflict komt met de wettelijke voorschriften inzake het onderwijs. Wat dat nu betreft, geeft de Nederlandse wet de mogelijkheid tot heemtaalbeoefening, immers art. 2 van de L.O.-wet bevat sinds Maart 1937 o.a. de bepaling: „Daar, waar naast de Nederlandsche taal een streektaal in levend gebruik is, kan onder lezen en Nederlandsche taal eenige kennis van die streektaal begrepen zijn" [139]). En waar de wetten op het middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs van „de Nederlandsche taal en letterkunde" spreken, hoeft, gezien de opmerking op pag. 26, de heemtaal ook daar niet buitengesloten geacht te zijn.

Maar vooral in Duitsland en Zwitserland hebben de regeringen zich reeds lang met het vraagstuk der heemtaalkunde bezig gehouden en meestal in dit opzicht stimulerend gewerkt.

De oudere rijksvoorschriften van 1873 voor de middelbare scholen van Elzas-Lotharingen beperkten echter nog het benutten van het dialect tot jongere leerlingen en wensten zulks alleen als aanknopingspunt, niet als doel [140]).

Veel welwillender staat het Pruisisch ministerie van onderwijs in een voorschrift van 17 Dec. 1919 [141]) tegenover de heemtalen. Na geconstateerd te hebben dat het noodzakelijk is de dialecten te laten voortleven schrijft het zowel voor het lager als het middelbaar onderwijs voor, dat wel is waar de schrijftaal het eerste doel moet blijven, maar dat verder achting voor het platduits moet worden aangekweekt, dat men er in moet lezen en zingen om het beter te beheersen („zur Pflege der heimischen Mundart") en dat op de eerste klassen in het mondeling verkeer dialect gesproken moet worden om wille van de verstaanbaarheid en de vertrouwelijkheid [142]). Alles bijeen wordt hier toch nog steeds het dialect meer als hulpmiddel dan als „Selbstwert" beschouwd.

Nog verder gaan de „Lehrpläne für die Grundschulen und die oberen Jahrgänge der Volksschule im Volksstaate Hessen", waar inachtneming van het dialect wordt voorgeschreven om de „Sprachfreude" der kinderen te behouden, om een psychologisch moment dus [143]).

Hoe ver de overheid zelfs in Zwitserland gaat, zal achter nog blijken [144]).
In België lijkt mij de heemtâál nog altijd erg stiefmoederlijk behandeld [145]).

Wij komen thans tot een bespreking van de verschillende onderdelen van het onderwijs om te zien in hoeverre in elk heemtaalkundige principes kunnen worden aangewend [146]).
Dan treft ons weer de tegenstelling tussen de intense aandacht die men in Duitsland aan de betekenis der heemtaalbeoefening schenkt en de geringe belangstelling die dit onderwerp in landen als Frankrijk [147]) en Nederland geniet. Een tegenstelling die typisch geïllustreerd wordt door een parallel verschijnsel uit de innerlijke taalbouw: het duitse woord Heimat is zo door en door wezenlijk duits, dat het in andere talen onvertaalbaar is. De jonge Nederlandse kunstvorm heem kan zich in de verste verte niet beroemen op den overvloed van gevoelswaarden die een eeuwenoud eigendommelijk volksleven in het duitse Heimat verwerkte [148]).
In Nederland dus vindt de heemtaalkunde nog weinig welbewuste toepassing tot heden. Wel heeft Reynders in zijn Nieuw Taalboek voor de Lagere School reeds zeer welwillende aandacht aan de heemtaal geschonken en richtlijnen voor het benutten der heemtaalkunde aangegeven (hij zegt bijv. dat de onderwijzer moet weten dat sommige fouten geen spelfouten zijn maar juiste spellingen van heemtaalvormen, dat hij wel eens wat in dialect kan dicteren en in de cultuurtaal laten opschrijven, dat hij bij de oefeningen bij plaatjes vooral sterk met de heemtaal rekening moet houden, dat hij zich in elk geval niet minachtend over het dialect mag uitlaten) maar ook geeft hij toe, dat handboekjes voor taalonderwijs met de plaatselijke afwijkingen uiteraard geen rekening kunnen houden, dat de onderwijzer hier zelf voor moet zorgen en hij handelt hiernaar [149]). De taalmethode van Alberts en Martens [150]) gaat blijkens de Inleiding ook van het dialect uit (men moet beginnen met de afwijkende dialectwoorden te vertalen en op uitspraakverschillen met de cultuurtaal te wijzen). Het Nederlands Taalboek voor de R.K. Lagere School van B. L. van

Maasland[151]) gaat weer maar amper zover als de beide vorige taalboeken, althans in de beginselen — de voorlichting voor de toepassing daarentegen is verder uitgewerkt dan bij Reynders. Zeker kennen de praktijk-mensen uit het L. O. op dit terrein nog meer voorbeelden, maar toch waarschijnlijk geen van veel vérderstrekkende betekenis.
Daartegenover staat dat wel verschillende onderwijzers in een taaltje half dialect- half cultuurtaal tot hun leerlingen spreken, maar de onjuistheid dezer methode zal verderop nauwkeurig aangetoond worden.
In het middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs is de belangstelling nog geringer. Moormann[152]) ziet het dialect alleen in dienst van de cultuurtaal en het algemene taalinzicht en wil het onderwijs van het dialect beperken tot occasionele behandeling, één leesles per maand (dit is daarentegen weer heel veel, Schr.), een beetje taalgeographie (sic.!) en inzicht dat dialect en onbeschaafd verschillende begrippen zijn. J. Leest[153]) gaat uit van het beginsel dat het A. B. de enige taalsoort is die de leerlingen moeten leren gebruiken en begrijpen, dat zij de overige alleen hoeven te begrijpen. Daarom mag er niet veel aandacht aan de heemtaal besteed worden. Hij vindt goed dat er eens wat in gelezen wordt, maar wil het dan verder hierbij laten. Naar aanleiding van het Fries, wat toch eigenlijk een andere taal is en waar de beginselen dus reeds anders opgesteld dienen te worden, heeft ook G. S. Overdiep zich vóór een zekere, iets verder dan bij Leest en Moormann gaande, aandacht voor de heemtaal uitgesproken[154]).
Op de eerste plaats nu constateren wij dat in concreto het taalonderwijs, het aanleren van de cultuurtaal, op grond van de heemtaal moet geschieden. Wij hebben gezien dat het nodig is. Hier zal blijken dat het kan. Evenwel zijn voorbeelden van spraakkunsten die dit voor de praktijk uitwerken mij voor Nederland niet bekend. Voor Duitsland echter zo veel te meer.
Ik wijs bijv. op Hermann Itschner Sprachlehre für die Kinder des Volkes[3] Leipzig 1927, dat niet alleen aan het slot wat taalhistorie of taalwetenschap, maar ook heel „gewone" lagere-school-spraakkunst op den grondslag van de dialecten van Weimar en Mann-

heim geeft. Hij heeft zijn boekje erop berekend, dat men het wit kan laten doorschieten, om alles voor zijn eigen heem toepasselijk te maken, maar het spreekt vanzelf dat het als zodanig voor een Nederlander onbruikbaar is [155]). Intussen lijkt het ons toch hier en daar nog te „geleerd" voor de lagere school. Van de andere kant leent zich echter bijv. Josef Karlmann Brechenmacher Deutsche Sprachkunde auf der Grundlage der Heimatsprache [3] Stuttgart 1927 misschien het best voor het middelbaar en kweekschoolonderwijs. Tenslotte is Duitsland, voorzover mij bekend, ook het enige land dat praktisch taalboeken heeft uitgegeven die bij een of andere streek- of stadstaal direct aansluiten. Maar ook deze zijn nog niet volmaakt: meestal zijn zij meer voor den docent dan voor den individuelen leerling bedoeld, weinige ontkomen aan de fout van het aanhalen van de heemtaal meer ter versiering dan ter verduidelijking, doordat zij in tegenstelling met de raad van Levy [156]) zich niet beperkt hebben tot het wijzen op het dialect als het opvallend van het A. B. afwijkt of er mee overeenstemt, en ook gaan zij wel eens merkwaardigerwijze in de formulering der voorbeelden heel gemakkelijk van de cultuurtaal naar de heemtaal in plaats van omgekeerd [157]). M.a.w. staat men in Duitsland wat de uitwerking betreft ook nog pas aan het eerste begin. En dan is men er nog lang niet, want het is waar wat Otto von Greyerz zegt als hij het heeft over die spraakkunsten die bij een bepaalde heemtaal moeten aansluiten: „Diese Aufgabe ist freilich abschreckend schwer für solche, die gewohnt sind, aus sechs vorhandenen Grammatiken eine neue zu machen, und abschreckend undankbar für jeden, dem der Verdienst seiner Arbeit über das Verdienst geht [158]).

Wat dan nu de praktijk betreft. Wij wezen er reeds op hoe onderscheidingen in de uitspraak der heemtaal aanwijzingen kunnen zijn voor spellingonderscheiden in de cultuurtaal. Daarom prijst men wel aan dat de onderwijzer of leraar den leerling met dergelijke „vervangingsregels" helpt. In zijn Handleiding bij zijn taalmethode is Reynders hiervoor wat huiverig, omdat hij bang is, dat die regels niet altijd opgaan, dat de onderwijzer te vlug meent, dat zijn regel opgaat en dat er onjuiste hypercorrecte vormen zullen

ontstaan. Het lijkt ons niet afdoende zich achter de onbekwaamheid van den onderwijzer in zulke eenvoudige zaken te verschuilen maar wel lijkt het ons, dat, âls het aantal uitzonderingen te groot wordt, de regel inderdaad beter niet gegeven wordt[159]). Verder lijkt het ons van primair belang, dat de leerling, en in nog sterker mate de onderwijzer en de leraar, zich volkomen bewust zijn van de verschillen van de heemtaal met de cultuurtaal, zowel in phonetisch als grammatisch en lexicologisch opzicht[160]). De beheersing der cultuurtaal zal hierdoor ten sterkste bevorderd worden. Hoe de docent die kennis te pas wil brengen, is eigenlijk mede een quaestie van algemeen-paedagogischen aard. In elk geval weet hij welke moeilijkheden zijn speciale aandacht en dus ook speciaal tijd moeten vragen[161]). Sommigen zullen die kennis alleen zo goed als (constant) incidenteel gebruiken, anderen zullen er ook oefeningen aan wijden. M.i. is het tweede alleen ontoereikend maar wel noodzakelijk. Men kan dan weer met regels gaan werken (om bijv. de Twentse kinderen bij te brengen, dat zij niet, zoals in hun dialect, voor de drie personen meervoud van het werkwoord één vorm hebben, maar twee vormen moeten onderscheiden, al naar gelang wij met de eerste en derde of de tweede persoon te doen hebben, ofwel men leert de Meierijse en Limburgse kinderen, natuurlijk zonder enige geleerddoenerij en gerust zonder den térm umlaut, dat al de umlauten in de verkleinwoorden, meervouden en persoonsvormen van het werkwoord komen te vervallen — en geeft daarover speciale oefeningen — of men werkt, als in de heemtaal twee in de cultuurtaal onderscheiden klanken samenvallen of in sommige woorden iets wegvalt, met rijtjes[162]) veel gebruikte woorden (om bijv. de West-Noordbrabantse kinderen, die het h-phoneem missen, de verschillende met en zonder h beginnende woorden bij te brengen of om de Limburgers, die geen cht in het woordeind kennen, de woorden op g en cht te leren onderscheiden).

Iedere onderwijzer zal in zijn heemtaal voorzeker reeksen (wetmatige) tegenstellingen aantreffen en kunnen benutten.

Het zal nuttig zijn, dat de onderwijzer zich goed den klankeninventaris van de heemtaal bewust is om beter te weten welke

klanken voor de A. B. uitspraak ingestudeerd moeten worden[163]). Verder moet de leerling weten welke klanken strikt tot de heemtaal beperkt zijn en dus in elk geval moeten vervangen worden. Zo zal er in sommige dialecten op gewezen worden, hoe aan de gerekte onvolkomen vocalen in de cultuurtaal steeds ongerekte beantwoorden. In bijna alle dialecten moeten de afwijkingen voor de verkleinwoordvorming gegeven worden. In bijna alle zuidoostelijke dialecten moet er op gehamerd worden, hoe behalve bij maten, uitgangloze meervouden in de cultuurtaal onmogelijk zijn en hoe men daar waar het dialect ze heeft in de cultuurtaal e-meervouden vormt. Zo moet de leraar verder voor zijn dialect goed weten, welke woorden er een afwijkend geslacht vertonen[164]), welke werkwoorden in hun stamtijden afwijken, welke zwakke bijv. als sterk voorkomen en omgekeerd, en moet hem — want dit merken de leerlingen zelf het minst — het verschil in woordenschat en woordbetekenis met de cultuurtaal goed bewust zijn[165]).

Dit alles zal ook nog voor hem die uit de streek afkomstig is, veel moeite kosten, want men mene toch niet te gauw dat men een dialect volledig kent. Een blik in een enigszins uitvoerig idioticon[166]) of een overzicht van synoniemen voor begrippen als vrouw, lopen, bewijst dat afdoende[167]). Zo vergist ook Reynders, die toch opzettelijk de quaestie van het weglaten der h in de dialecten in zijn „onderwijzersboekje" behandelde, zich in de ware aard, ja in de feiten van dit verschijnsel[168]).

Heel in het bizonder zal men ter verklaring van een woord of uitdrukking een heemtaalsynoniem mogen gebruiken.

Er zijn allerlei woorden uit de cultuurtaal, vooral voor complexe zielkundige eigenschappen als terughoudend, angstvallig, nauwgezet, aanmatigend, die den leerling zeker volkomen vreemd zijn. Heel weinig zal den onderwijzer dan een definitie of omschrijving baten. Maar de vertaling door een heemtaalwoord, bijv. van aanmatigend in Brabant door astrant of onstrant of de verwijzing bij de uitdrukking „zich onverschillig voordoend" naar de Meierijse uitdrukking „riskeert niks" kan wonderen doen[169]), want de inhoud zelf is de kinderen meestal heel vertrouwd.

Gegeven de sterke gevoelswaarde waarmee het dialect geladen is

bepleitte voorts reeds Hildebrand [170]) niet ten onrechte dat alle spreuken en spreekwoorden op grond van het dialect moesten gegeven worden. Anders zouden zij alleen in den geest blijven hangen maar niet in het gemoed dalen, omdat er geen gevoelswaarden aan vastzaten en dan konden ze niet op het beslissende ogenblik iemand van nut zijn of hem voor een verkeerde stap bewaren.

Wij merken bovendien op, dat veel spreekwoorden in de cultuurtaal ontbreken, zodat wij hier met uitsluiting der heemtaal den jongen mens van veel levenswijsheid en deugdprikkels zouden beroven.

Een heel praktische oefening verder (praktisch tenminste voor lagere scholen) stelt de Nederlander Reynders [171]) voor, een methode die thans ook in Zwitserland wordt toegepast [172]). Reynders gaat uit van het standpunt: voor alle leerlingen bestaat ook nadat zij de L. S. verlaten hebben de noodzakelijkheid om van tijd tot tijd in hun correspondentie A. B. te schrijven. Evenwel kennen zij dan te weinig meer van de gesproken cultuurtaal om daarop te kunnen steunen, hetgeen toch eigenlijk moest. Derhalve moet de onderwijzer er naar streven hen zover te brengen dat zij dan steunend op hun héemtaal, behoorlijk A. B. kunnen schrijven. De aangewezen weg is natuurlijk de oefening; vandaar dat hijzelf van tijd tot tijd een eenvoudig verhaaltje of dialoog in dialect voorzegt (of dit door schrandere leerlingen — na preparatie — laat „improviseren") terwijl de kinderen dan in cultuurtaal moeten opschrijven. Het lijkt mij dat deze methode warme aanbeveling verdient. Zeker, niemand zou schrijven maoken i.p.v. maken of paerd i.p.v. paard, omdat elke Nederlandse niet-analphabeet weet, dat ao en ae in het Nederlands niet voorkomen, maar voor dialectismen als „bij Miekes", „van Janne" en „hij werk" of „hij work" is wel gevaar, omdat zich dat best schrijven laat en nu lijkt ons bedoelde methode heel geschikt om door oefening te bereiken dat deze dialectismen ook later niet meer voorkomen.

Een vrijwel soortgelijk doel beoogt men in het L. O. natuurlijk met vertaaloefeningen vanuit het dialect naar de cultuurtaal. Maar, o.a. omdat zij allicht minder interesse wekken, zijn zij iets minder

effectief. Voor middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs zijn zij te elementair, behalve misschien in sommige streken voor de laagste klassen [173]).

Overigens mag men deze methode niet als onpaedagogisch veroordelen, als zouden wij hier een oude praktijk voorstaan, waarbij fouten aan het kind ter correctie worden voorgelegd. Immers zo'n vorm is wel dialect maar daarom nog geen fout [174]).

Het is zo wel duidelijk, dat het taalonderwijs sterk zal moeten variëren naar de verschillende delen van het land, omdat iedere streek zich anders gedraagt in de overeenstemmingen en afwijkingen t.o.v. het A. B.

Zo kan in Holland niet genoeg gehamerd worden op het juiste gebruik van liggen en leggen, zal de West-Brabanter aan en naar goed moeten leren onderscheiden en de Twentenaar de reeds genoemde moeilijkheden met de werkwoordsuitgang moeten overwinnen. Zo heeft elk dialect zijn aparte en wat de gewone woorden betreft meestal niet talrijke afwijkingen in het geslacht en in de stamtijden der werkwoorden. En zo moet in die oostelijke dialecten waar in de participia „ge" ontbreekt, veel meer zorg aan de vorming der participia (vooral in samengestelde ww.) besteed worden dan elders.

Praktisch had dus ook ieder gewest zijn apart taalboek nodig, maar voor we zover zijn, dat dit ideaal verwezenlijkt is, zijn de dialecten misschien inmiddels al wel uitgestorven. Wat echter wel mogelijk is, dat zijn aparte bewerkingen van de taalboeken, aangepast aan de streken of desnoods boeken die oefeningen geven voor meerdere dialecten, waarvan alleen de betrokkene gebruikt worden. En zolang ook dàt zelfs ontbreekt, kan het woord van den meester en de pen van den leerling hier het tekort aanvullen [175]).

Wij beweerden reeds, dat, o.a. gezien de intense en geïnteresseerde beleving en nauwkeurige beheersing van de feiten uit de heemtaal, deze zich ook bijzonder leent voor beschouwingen over de taal (historische en algemeen-taalkundige), die niet ogenblikkelijk de juistheid van het taalgebruik ten goede komen. Vooral de (hiervoren geciteerde) duitse taalleergangen zijn daar ijverig in. Allerlei

stijlverschijnselen als personificatie, omschrijving, vergelijking, allitteratie en taalkundige verschijnselen als klankverschuiving, ablaut, umlaut, rekking, diphtongering, contaminatie, volksetymologie, ontstaan van verholen samenstellingen [176]), worden dan met voorbeelden uit de heemtaal geïllustreerd [177]). Evenwel hoede men zich hier voor „prinzipienreiterei". Immers op de leeftijd, waarop deze verschijnselen besproken kunnen worden, is de leerling meestal reeds heel wat van de cultuurtaal machtig en liggen voorbeelden uit de cultuurtaal soms meer voor de hand dan uit de heemtaal.

Vaak lijken dan ook in de betreffende literatuur de heemtaalvoorbeelden met de haren erbij gesleept. Levy, die voor dit gevaar waarschuwde, is er zelf niet geheel aan ontkomen. Het spreekt bovendien van zelf, dat elke leraar ervoor moet oppassen geen college in germanistiek te geven i.p.v. les in nederlandse taal.

Heel bruikbaar is ook de heemtaalkunde om verband te leggen met en inzicht te geven in de geschiedenis (staatkundige, kerkelijke en culturele) en de aardrijkskunde, èn in het algemeen èn wat de heem betreft, zodat de heemdialectologie ook aanstonds dienstbaar kan worden gemaakt voor de andere takken van heemkunde. Weliswaar zal hier op onze middelbare scholen slechts weinig tijd voor bestaan maar interesse is er steeds voor en voor de taalkundigen die ook na de school de heemband willen versterken ligt in hierop betrekking hebbende publicaties een dankbaar terrein. Vooral komen (ook op school, àls er enige tijd voor beschikbaar is) persoonsnamen in aanmerking, want daarin ligt steeds een heel stuk cultuur-geschiedenis besloten. Met name heb ik op grond van de Brabantse geslachtsnamen, louter taalkundig bezien, een heel stuk historische demographie kunnen blootleggen. Voorts zijn toponymica bizonder leerzaam [178]). Eveneens kunnen vooral in zuidelijke en oostelijke dialecten de leenwoorden veelzeggend zijn. En vooral de taalgeograaf weet hele historische taferelen te ontvouwen [179]), ondanks het feit dat bepaalde groepen dialectonderzoekers zijn werk in discrediet trachten te brengen [180]).

Omdat de pogingen en methodes om uit de taal de volksziel te leren kennen nog zo uiterst dubieus in hun resultaten zijn, moeten

wij dáárvan (zeker in het onderwijs) maar afzien. Beter staat het met de mogelijkheid om uit de heemtaal de innerlijke taalbouw of het wereldbeeld der heemgenoten af te leiden. Evenwel zijn hier voorlopig ook weer de omstandigheden nog erg ongunstig, omdat de dialectwoordenboeken voor dit doel nog ongeschikt, om niet te zeggen, praktisch onbruikbaar zijn[181]). Dat zo'n onderzoek echter de moeite niet zou lonen, hetgeen uit Weisgerber en Bach te concluderen is[182]), kan ik niet onderschrijven.

Over het nut van het lezen van dialectstukjes zijn de meningen vanzelfsprekend ook verdeeld. Tegenover totaal afwijzende meningen als die van Goldscheier[183]) nemen verschillende anderen als Credner[184]) een welwillender standpunt in. Voor de praktijk wensen wij volgende punten even naar voren te brengen.

Ten eerste: Waar Goldscheier en Dauzat[185]) zich tegenstanders betonen uit vrees dat de lectuur van het dialect de volledige beheersing van de cultuurtaal zou belemmeren door „verkeerde" voorbeelden voor ogen te houden, overdrijven zij zeker voor bepaalde gevallen, maar deze vrees moet toch ook ons waarschuwen voor overdrijving in de andere richting, met name mogen wij met de dialectlectuur niet beginnen voor de allerhoogste klassen van de lagere school en dan nog maar matig, bijv. zoals de nieuwe dialectbloemlezingserie van dr. Moormann en de heren 't Hooft[186]) zich voorstelt: één uur per week op de 7e klas van de L. S. [187]), want vóór die leeftijd lijkt ons het visuele beeld van de cultuurtaal bij den leerling nog niet vast genoeg om deze concurrentie te kunnen verdragen.

Ten tweede beperke men zich tot dialecttexten uit de eigenlijke heem[188]). Men late dus de heel ver liggende half-phonetisch getranscribeerde dialectstukken buiten beschouwing, want de taalles moet wat meer beogen dan hersengymnastiek of bevrediging van al te oppervlakkige nieuwsgierigheid. Het moet ons immers op de eerste plaats om de lectuur als lectuur te doen zijn. En dan bedoelen wij te geven een brok z.g.n. heimisches Volkstum[189]), dat door de gevoelswaarde die het aan de heemverbondenheid ontleent, diep op de ziel van den leerling inwerkt. Bovendien werkt de kennis van de eigen heemtaal wel, zoals we elders zagen, corrigerend op

de beheersing der cultuurtaal maar zit voor jonge hoofden in een kennismaking met allerlei vreemde dialecten het gevaar, dat zij richtingloos heen en weer geslingerd worden, hetgeen, als men de moedertaal nog niet volledig beheerst, fataal kan zijn.
Dit zijn ook de gedachten van den Duitser Credner, met dien verstande evenwel, dat hij, misschien om een offertje te brengen aan „altmeister" Hildebrand [190]), op de hoogste klassen van de middelbare scholen alle dialecten behandeld wil hebben, niet echter om den inhoud der texten maar teneinde deze als illustratie van het taalonderwijs te gebruiken. Het is duidelijk dat, waar in Nederland zoveel minder uren voor de studie der moedertaal beschikbaar zijn dan in Duitsland [191]), van uitstel afstel moet komen!
Het spreekt vanzelf dat bij het literatuuronderwijs in de hogere klassen de dialectliteratuur als zodanig geenszins mag uitgeschakeld worden. Voor de literaire vorming doet het er immers niet aan af dat deze stukken in een locaal beperkte taal geschreven zijn. En evengóed als Erasmus en de schrijver der Imitatio in onze letterkundeles moeten besproken worden, al schreven zij latijn, evenmín is de waarde van regionale schrijvers evenredig met hun gebruik der cultuurtaal. Maar onze verhandeling gaat niet over heemletterkunde!
Op de derde plaats zorge men er voor dat men ook in dit opzicht als men een bepaald stuk geeft nergens, maar ook absoluut nergens de verontschuldiging hoeft te uiten: faute de mieux. Het is absoluut onjuist om de aesthetische waarde der leesstukken achter te stellen bij de „heimatliche" [192]). Dan zou de remedie erger zijn dan de kwaal! Het spreekt dan ook verder van zelf dat het heemleesboek zich niet hoeft te beperken tot de burlesque, de anecdote en de klucht [193]). Neen, ook ernstige en verheven stukken mogen er hun plaats vinden. En tenslotte bedenke men dat de gebeden, raadsels, vele volksliederen, wiegeliederen en kinderliedjes (bijv. aftelliederen) lang niet overal in zuiver dialect leven en dat opname van deze slechts licht regionaal gekleurde stukjes letterkunde niet in strijd is met de werkelijke heemtaaltoestanden [194]). De sterkste en elementairste heembelevingen behoeven immers niet zo ruimtelijk gebonden te zijn, deze uitingen behoren even goed tot de heem.

Tenslotte wake men er echter weer terdege voor het leesboek niet didactisch-materialistisch te maken, samengesteld vnl. óm zijn zedelijke en zakelijke inhouden, immers de poëzie voedt niet alleen op door de inhoud maar ook door de litteraire schoonheid. Doch overigens heeft het natuurlijk weer zijn nut, daar de hele geestelijke en zedelijke wereld van den mens in de beleving van zijn heem grondt, de geestelijke en zedelijke waarde van die heem stelselmatig aan te grijpen en ze het kind te schenken.
Nog een enkele opmerking over de technische zijde van dit leesboekprobleem. Hoewel voor verschillende hemen, ook reeds een enkel in Nederland, schoolleesboeken bestaan, blijft de financiële zijde van de uitgave vaak een zorgelijk iets. Maar wat zou er dan op tegen zijn om allerlei heemlitteratuur niet in een boek te geven, maar door de kinderen netjes verzorgd, desnoods eigenhandig geïllustreerd, in een mooi schrift te laten opschrijven? De gevoelswaarde dier heemliteratuur kan er slechts bij winnen [195]).
En dan de spelling. Moet die phonetisch zijn? Geenszins, want van de ene kant is het lezen van phonetisch schrift zeer moeilijk en van de andere kant is het als het niet consequent wordt toegepast onvoldoende en trouwens voor deze praktijk onnodig. Onvoldoende voor hen die niet uit de heem zelf komen, want die zullen toch meestal de klanken volgens hun eigen heemtaal kleuren, onnodig voor hen die wél uit de heem zelf komen, want die zullen bij de minste aanwijzing het stukje van nature zuiver uitspreken. Daarom is het gewenst de spelling zoveel mogelijk in aansluiting bij die der cultuurtaal te houden [196]). Alleen zolang als de dialectschrijvers zelven nog niet één lijn trekken in de transcriptie en velen van hen er een ingewikkelde spelling op na houden, verdient het aanbeveling om ook stukjes in die lastige spellingen op te nemen, want anders worden later de mensen van de lectuur afgeschrikt [197]). Trouwens omdat het lezen van dialect in zich reeds moeilijk is [198]), moet het in school geleerd worden.

Wij hebben reeds betoogd dat het soms nuttig is, dat ook het onderwijs met het dialect als voertaal plaats heeft en komen nu

hier op de goede gevolgen (tevens de bedoelingen) niet meer terug. Wel echter op de praktische zijde [199]). Wij stellen dan uitdrukkelijk vast, dat de cultuurtaal het hoofddoel van het taalonderwijs moet zijn. Dit wordt door niemand geloochend [200]), ook niet door de heemtaalenthousiasten uit het kanton Bern [201]), immers „Das sicherste Kennzeichen der Bildung .... ist die Sprache" [202]), in zeer veel levensomstandigheden geldt alleen de cultuurtaal als beschaafd, men heeft door haar te beheersen een onvolprezen schat verworven [203]) en al zijn er omstandigheden waarin ook de heemtaal een middel kan zijn om de nationale eenheid te versterken [204]) (hetgeen toch altijd grote omzichtigheid vereist) ontegenzeglijk is de nationale eenheid met een verder doordringen der cultuurtaal gediend [205]).

Om dit doel, de beheersing van de cultuurtaal, te bereiken is nu van de zijde van den onderwijzer of leraar: een goed voorbeeld, van de zijde van den leerling [206]): oefening noodzakelijk [207]).

Maar voor de lagere school is daarmee de zaak nog niet afgehandeld. In verband met de onderzoekingen over tweetaligheid zagen wij reeds dat het onjuist is op zes-jarigen leeftijd ineens de heemtaal door de cultuurtaal te vervangen, zeker als het kind nog geen bewaarschoolonderwijs gevolgd heeft

Het is heel goed mogelijk, dat de leerling (en dit is toch een primaire eis) geen A. B. verstaat. Vooral omdat zijn oor nog niet aan dat nieuwe phonologische stelsel gewoon is maar ook vanwege de andere woorden en afwijkende betekenissen. Zo verstaat een Meierijs kind onder mùlk geen melk maar karnemelk, onder brood roggebrood, onder vinnig vlug, onder geestig verstandig, onder koren rogge, onder aardig eigenaardig, onder een schelm uitsluitend een dief. Hier is het zaak dus op te passen om niet langs elkander heen te praten en geldt meer dan ooit het woord van Mephistopheles, dat hij weliswaar in een andere betekenis gebruikte: wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.

Trouwens de hele inhoud van die cultuurtaalwoorden is het kind zeker nog niet eigen.

Op de tweede plaats zal het kind, als het gedwongen wordt alleen in de cultuurtaal te spreken, zeker zijn natuurlijke spreeklust en

zijn zelfbewustzijn op zijn taaluiting[208]) verliezen[208a]) en het fari posse, het kunnen spreken, in wat voor taal dan ook, met juiste woordbegrippen en gevoelswaarden, persoonlijk, natuurlijk en treffend[209]), iets wat ook in het dialect meestal nog heel veel te wensen overlaat[210]), is toch ook van het grootste belang[211]).
En ten slotte zal het gebruik der heemtaal de kinderen beter gewend en vertrouwd maken[212]), ja, hun ook meer belangstelling geven!
Wij zouden derhalve voor de praktijk het volgende willen voorstellen, dankbaar gebruik makende van de voorschriften en de ervaring in deze materie die speciaal in het buitenland, meer speciaal in Zwitserland, is opgedaan[213]). Natuurlijk mogen argumenten van gemak of dweepzieke voorliefde hier a priori uitgeschakeld worden.
In streken, waar een sterk van de cultuurtaal afwijkend dialect wordt gesproken (ten onzent bijv. westelijk Zeeuws-Vlaanderen, Groningen, Drente, Zuid-Limburg, Friesland) begint men met heel het onderwijs in de heemtaal te geven[214]). Noodzakelijkerwijze moet dan de aanvang van het lees- en schrijfonderwijs even uitgesteld worden, maar gezien het zeer grote belang van het spreken, is hiertegen geen bezwaar. Wanneer de kinderen dan enigszins ingeburgerd zijn (na enkele weken) begint[215]) de onderwijzer met een stukje van het onderwijs in de cultuurtaal te geven, waarbij elk ogenblik den leerling scherp bewust moet blijven, of de onderwijzer heemtaal of cultuurtaal spreekt. De onderwijzer geeft daarom heel het onderwijs in de heemtaal, maar vertelt van tijd tot tijd eens, hoe een ding of handeling in de cultuurtaal heet[216]), vertelt eens een sprookje in de heemtaal, leest het daarna in de cultuurtaal voor en wijst op de verschillen en geeft stereotiepe zinnen, die toch begrepen worden, als: ga zitten, ruim de schriften op, wij zullen het morgengebed bidden, dat is goed, steeds in vlekkeloos-zuivere cultuurtaal. En eveneens begint het kind actief cultuurtaal voort te brengen, aanvankelijk alleen in den vorm van kleine versjes, kleine gebeden en enkele spreekoefeningen. Geleidelijk aan worden die lessen in de cultuurtaal uitgebreid, doordat de onderwijzer zeldener dialect gaat spreken en het kind steeds meer

en meer cultuurtaal moet gebruiken, zodat m.i. minstens reeds in het midden van het eerste jaar de cultuurtaal het leeuwenaandeel beslaat. Hoe dan vèrder het onderricht in de cultuurtaal het best gegeven wordt, is hier niet aan de orde. Hoe ook dan hierbij nog de heemtaal in acht wordt genomen (in vertalingen uit het dialect, dialectleesstukjes, enz.) is reeds behandeld. Wij zien dus hoe alles echter steeds geschiedt met volle inachtneming van de scherpe onderscheiding tussen heem- en cultuurtaal. Hiermee wijk ik dus af van de mening van o.a. Reynders die een geleidelijke overgang bepleit in zoverre dat de onderwijzer geregeld zijn taal minder dialectisch moet kleuren.

Ik vraag mij nl. af, welke onderwijzer dat klaar zal spelen en wat voor een indruk dat steeds wisselend taalbeeld op den geest van den jongen, zo uiterst ontvankelijken, leerling zal maken. Daarom moet de onderwijzer m.i. als hij heemtaal spreekt: zuivere heemtaal, als hij cultuurtaal spreekt: zuivere cultuurtaal gebruiken.

Hier rijst nu de vraag: wanneer is de cultuurtaal nog zuiver te noemen? Het antwoord hierop heeft onlangs Hellinga[217]) gegeven. Hellinga nl. betoogt, hoe alleen klank (en vormleer) iemands taal tot dialect stempelt, maar dat het gebruik van regionale woorden en constructies geen afbreuk aan de correctheid van het Nederlands doet[218]). Uit dit alles volgt, dat de onderwijzer zich zeker op de lagere klassen ook in zijn cultuurtaal van heemtaalwoorden mag en moet bedienen, ook later nog heemtaalconstructies mag gebruiken, maar in elk geval aan de heemtaalklánk moet verzaken. Het is wel merkwaardig, dat Lüttge reeds in 1914, hoewel niet volgens onze redenering, toch tot een soortgelijke[219]) conclusie kwam omtrent de aard van de cultuurtaal die in het onderwijs geoorloofd en vereist was.

Aan den leerling worden voor de cultuurtaal natuurlijk dezelfde eisen gesteld als aan den onderwijzer, met dien verstande evenwel, dat men de boog niet mag óverspannen en niet aanstonds op elk slakje zout leggen om geen afkeer of ontmoediging te verwekken. De principes zijn evenwel dezelfde[220]).

Neemt men nu het geval dat de heemtaal slechts weinig van het dialect afwijkt, dan blijft alles hetzelfde met dit verschil evenwel

dat de tijd, dat de onderwijzer uitsluitend dialect spreekt, miniem moet zijn of geheel vervalt — want de reden van de verstaanbaarheid valt weg — en dat verder de tijd dat de onderwijzer althans een deel van het onderwijs in de heemtaal geeft, eveneens ten zeerste beperkt wordt[221]) — al zal hij natuurlijk de uiterste zorg er aan besteden den leerling de verschillen tussen heem- en cultuurtaal bewust te maken. Ook de gelegenheden dat de leerling de heemtaal mag spreken dienen dan minder talrijk te zijn.
In het kort samengevat hebben wij dus hier slechts met graduele verschillen in de methode te doen.
Tenslotte de beoefening van de heemtaal met als einddoel: de heemtaal zelf. Laat het ook in andere landen anders gesteld zijn[222]), bij ons moet in het middelbaar onderwijs èn door gebrek aan tijd èn omdat de leerlingen en de leraren zelf grotendeels geen heemtaal-ondergrond hebben èn omdat voor dit soort leerlingen het dialect later in hun leven minder waarde heeft dan voor het gros van de L.S.-leerlingen, hiervan voorlopig volledig worden afgezien.
In het lager onderwijs is echter het kind met het opzettelijk aanleren van heemtaalwoorden, -uitdrukkingen en -spreekwoorden ten zeerste gebaat[223]). Verdere oefeningen zoals het maken van opstelletjes in de heemtaal en vertalingen uit de cultuurtaal in de heemtaal lijken ons — zoals ook aan anderen[224]) — minder doelmatig. Wat de voorstanders betreft: sommigen zijn er voor, omdat zij er voordeel voor de cultuurtaal in zien, weer anderen zijn er voor omdat het ook een (en inderdaad niet onduidelijke) wijze van dialectbeoefening-om-het-dialect-zelve is[225]). Wij voelen er evenwel niets voor. Immers zeker de opstelletjes worden schriftelijk gemaakt. Maar het hier bereikte: gemak in het schrijven van dialect is voor den praktischen mens eigenlijk van geen waarde. En de bedoelde vertaaloefeningen zullen bij een kind dat van huis uit de heemtaal spreekt al niet veel meer nut hebben voor deze, zijn moedertaal dan een Nederlands kind voor zijn Nederlands nut heeft van het vertalen uit het Frans in het Nederlands, waarvan het onnatuurlijke overduidelijk is.
En wat het kweekschoolonderwijs in dezen betreft, zal de oplei-

ding natuurlijk van dien aard moeten zijn dat het lager onderwijs in den hier aangeduiden zin kan gegeven worden.
Doordrongen van de overtuiging dat men mòèt afzien van de levensvreemde en volksvreemde houding van onderwijs en wetenschap[226]), moeten wij ons dus richten tot de heemtaalkunde, waarvan de „Lebensbezogenheit" en het goede recht voor ons niet langer twijfelachtig zijn.

NOTEN

1. Een eigenlijke geschiedenis der heemtaalkunde is nog niet geschreven. Een belangrijke figuur van Duitse zijde is zeker Rudolf Hildebrand: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule (Klinkhardt, Leipzig [15] 1920), waarvan de 1e druk in 1867 verscheen en waarin zich een hoofdstuk bevindt dat den titel voert (p. 55): „Das Hochdeutsch sollte gelehrt werden in Anschlusse an die Volkssprache oder Haussprache". Op p. 56 geeft Hildebrand een opsomming van de literatuur die er toen reeds over dit onderwerp bestond. Het merkwaardigste is: Geyler: Die deutsche Deklination mit Rücksicht auf den schwäbischen Dialekt, Reutlingen 1835. Echter ijverden al voor aanpassing van het taalonderwijs aan de „Ortsmundart": J. A. Schmeller (1803) en Klaus Harms (1813). Bekende pioniers zijn voorts: J. C. Mörikofer, Ph. Wackernagel, R. v. Raumer, H. Tobler, J. Winteler. Cfr. O. v. Greyerz: Der Deutschunterricht 272—273. Zie ook P. Levy: Die Verwertung der Mundarten im Deutschunterricht, Leipzig-Berlin 1913 p. 8. Verder wijst J. van Ginneken: Als ons moedertaalonderwijs nog ooit gezond wil worden, Nijmegen 1917 p. 60 nog op: Diesterweg, Burgwardt, Vernaleken, Koch, Krumbach, Buchheim, Richter, Heussner, Boll, Laube. Cfr. verder Laube: Rudolf Hildebrand und seine Schule, Leipzig 1903, 80 vlgg.; Boll: Zs. f. d. dtschen Unterricht 1901, 629 vlgg. en voor de lateren de noten uit deze bescheiden studie.
   In Frankrijk schreef Michel Bréal als reactie op den verloren Frans-Duitsen oorlog: Quelques mots sur l'instruction publique en France, Hachette, Paris 1872, waarin hij geducht critiek op het Franse onderwijssysteem uitbrengt, sterk onder invloed van Hildebrand staat en de heemtaal dan ook in het taalonderwijs betrekt (bijv. p. 48 raadt hij zulks aan ter illustratie van feiten uit de franse officiele taal).
   Overigens doet Frankrijk er weinig aan. Men zie bijv. wat wij pag. 32 opmerken. Ook in Ferdinand Brunot: L'enseignement de la langue française [4], Paris 1919 geen woord over het benutten van de heemtaal.
   Van Nederlandse en Belgische zijde is er nog hoegenaamd geen aandacht aan de quaestie besteed, zeker niet aan de praktische verwezenlijking.
2. Cfr. A. W. H. Barten: Heemkunde op de Katholieke L. S. I, De Stof, Tilburg 1939, 24.
3. Cfr. A. Hübner: Die Mundart der Heimat, Der Heimatforscher, Bnd. I, Breslau 1925.
4. Cfr. Barten: Heemkunde I, 24.
5. Cfr. Piet Heerkens S.V.D.: Den örgel, Tilburg, z. j. 3-4; H. v. Hofmannsthal: Wert und Ehre deutscher Sprache, München 1927, geeft een hele bloemlezing van lofprijzingen op de moedertaal.
6. Vanzelf zou de leerling dan trouwens vijandig gaan staan tegenover de taal van den onderwijzer, de cultuurtaal.

7. Mij is een geval bekend van een nieuwen leerling op een lyceum in Brabant, die absoluut niet kon wennen. Hij zat met grote betraande ogen in de klas en toen een leraar, niet-Brabanter, er zich eens over ontfermde, snikte het kereltje, echt kind nog, dat hij zo'n vaort had. Aangezien de leraar nu niet wist dat vaort heimwee betekent, begrijpt men dat hij onmogelijk goed kòn reageren. Maar de jongen zijn vaort kon van den anderen kant natuurlijk nu slechts toenemen.
8. Wel betoogt Ernst Lüttge : Didaktische Sprachkunst als ästhetische Selbstdarstellung der Lehrerpersönlichkeit, Leipzig 1914, p. 9, aanvankelijk met kracht en ironie dat het een fictie is dat men door tegenover kinderen of sociaal-lagerstaanden dialect te spreken meer vertrouwen zou inboezemen dan door het gebruik der cultuurtaal en dat men er juist mee bereikt dat de eerbied verloren gaat, maar later (p. 97) herstelt hij zich en vraagt hij zich af, hoe ver de onderwijzer mag gaan in de afwijkingen van de „hochsprache" om beter op geest en gemoed van zijn leerlingen te kunnen inwerken, om door het dialect de harten der jonge kinderen te openen. Cfr. ook Tränckner in „Frauenbildung" 1918, 147.
9. Cfr. M. Bréal : Quelques mots, 64.
10. Cfr. Ch. Bally : La crise du français, Notre langue maternelle à l'école, Paris s.d., speciaal het hs. La langue vue du dedans ; L. Weisgerber : Muttersprache und Geistesbildung, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 1929 ; Georg Schmidt-Rohr : Mutter Sprache. Vom Amt der Sprache bei der Volkwerdung, Jena z. j. ; Adolf Bach : Deutsche Mundartforschung, Heidelberg 1934 § 92 (met verdere literatuur over de innerlijke taalbouw) ; L. Weisgerber : Muttersprachliche Bildung in Handbuch der Erziehungswissenschaft IV, Bnd 2, p. 86.
11. Cfr. lat. sanguis = bloed in het lichaam — cruor = bloed dat buiten het lichaam treedt.
12. Hetzelfde geldt ook voor haar kijk op de verscheiden aard der betrekkingen tussen de dingen. Vandaar de verschillende naamvalssystemen, de verschillen in het gebruik der voorzetsels, het feit dat de ene taal tijden, de andere aspecten onderscheidt. Men denke ook aan het verschil in nominale classificatie — of „geslachtssystemen".
13. L. Weisgerber : Muttersprache und Geistesbildung bijv. zegt p. 27, dat de kindertaal aantoont, dat de begrippen zich aan en met de taalbenamingen ontwikkelen.
14. Charles Bally : La crise du français. Notre langue maternelle à l'école, Paris s.d., waarvoor hij ook Weisgerber gebruikt heeft.
15. Dit nam Linnaeus reeds van Isidorus over. Cfr. L. Weisgerber : Mutterspr. u. Geistesbildung, p. 25.
16. L. Weisgerber : Muttersprachl. Bildung in Handb. der Erziehungswiss. IV, Bdn. 2, 39.
17. Cfr. Weisgerber : Mutterspr. u. Geistesbildung 10.
18. Bijv. hoe het Duits een geleerdentaal, het Frans een diplomatentaal is ; cfr. Weisgerber : Mutterspr. u. Geistesb. 101.
19. Voor lit. cfr. o. a. A. Bach : Deutsche Mundartforschung § 92 ; L. Weisgerber : Die Zusammenhänge zwischen Muttersprache, Denken und Handeln. Zs. f. dtsch. Bildung 1930, 57 vlgg., 113 vlgg.
20. L. Weisgerber : Muttersprache und Geistesbildung, p. 10 vlgg., 19 vlgg.
21. Ibid. p. 28.

22. Ibid. p. 19. Aldaar een interessante bewijsvoering met behulp van proeven op doofstommen.
23. Cfr. L. Weisgerber: Muttersp. u. Geistesb.; Dez.: Die Stellung der Sprache im Aufbau der Gesamtkultur, Sonderabdr. uit Wörter und Sachen XV; G. Schmidt-Rohr: Mutter Sprache[2] (de 1e druk heette: Die Sprache als Bildnerin der Völker); G. Ipsen: Der neue Sprachbegriff. Zs. f. Deutschkunde 1932 1 vlgg.; F. Stroh: Sprache und Volk. Hess. Blätter f. Volkskunde 1931-'32, 229 vlgg.; F. Panzer: Volkstum und Sprache, Heidelberg 1926; C. Meinhof: Sprache und Volkstum Africa I (1928), 23 vlgg.; L. Weisgerber: Das Problem der inneren Sprachform und seine Bedeutung für die deutsche Sprache. German. Roman. Monatsschrift 14 (1926) 241 vlgg.; E. Lerch: Französische Sprache und franz. Wesensart. in: Handb. der Frankreichkunde, Bnd. I, 78 vlgg. Frankfurt 1928; A. Schröer: Wortbedeutung und Nationalcharakter, Neuphilolog. Monatsschrift I 3.
24. In het zeer zwaarwichtige boek van Georg Schmidt-Rohr: Mutter Sprache wordt ook beweerd, dat elke taal eveneens op een biezondere wijze waarderen, willen en handelen leert. Het eerste wil ik aannemen. Immers elke taal heeft niet alleen haar aparte woordinhouden maar ook haar aparte gevoelswaarden, het overige heeft hij niet bewezen. Zie verder L. Weisgerber: Persönlichkeits- und Volkserziehung durch die Muttersprache. Zs. f. Deutschkunde 1931, 705 vlgg., 780 vlgg. Ernst Krieck zegt in de tweede druk (1925) van zijn Philosophie der Erziehung: „Die Sprache schafft dem Kind die Denknorm, die Assoziationsbahnen, die Bewusztseinskultur, die Wertungen, die Bildung seiner Sinnesorgane und seiner inneren Anschauung."
25. Cfr. o.a. Lüttge 90.
26. Otto von Greyerz: Die Mundart als Grundlage des Deutschunterrichts, Bern, geciteerd naar Wilhelm Henss: Mundart und Zweisprachigkeit in Le bilinguisme et l'éducation Travaux de la conférence internationale à Luxembourg 1928, p. 113.
27. Plattdeutsch in der Schule, Wolgast 1922.
28. Elders zegt Otto von Greyerz weer: „Wenn ich mein Schriftdeutsch schreibe oder mein Bildungsdeutsch spreche, so weisz ich: diese Sprache teile ich mit Millionen Menschen; ich stehe gleichsam auf offenem Markte mit ihr, und die Oeffentlichkeit ist eine kalte Heimat." O. v. Greyerz: Der Deutschunterricht 32.
29. Cfr. Wilhelm Henss ibid.
30. Cfr. Wilh. Henss ibid.

30a. Cfr. J. K. Brechenmacher: Deutsche Sprachk., Stuttgart 1927 [3], p. VI.

31. Otto von Greyerz: Der Deutschunterricht p. 33.
32. Vgl. hiervoor vooral: Le bilinguisme et l'éducation. Travaux de la conférence internationale tenue à Luxembourg du 2 au 5 avril 1928, Luxembourg, speciaal hierin de studie van Wilh. Henss: Mundart und Zweisprachigkeit, p. 99—117.
33. Cfr. bijv. N. Ries: Le bilinguisme et le caractère luxembourgeois in: Le bilinguisme et l'éducation Travaux de la conférence à Luxembourg 1928, p. 16—25. Vóór de bevindingen op dit Luxemburgs congres van 1928 was het ook uit Meinhofs boeken reeds bekend, hoe tweetaligheid een slechte opvoedster is. De persoonlijkheid lijdt er onder, men wordt er moreel minderwaardig door; cfr. L. Weisgerber: Persönlichkeits- und Volkserziehung

durch die Muttersprache, Zeitschr. für Deutschkunde 45 (1931), 782, 783.

34. Dit lijkt in tegenspraak met hetgeen volgens J. van Ginneken, Als ons moedertaalonderwijs nog ooit gezond wil worden 1917 p. 31, talrijke spreekwoorden en alle paedagogen beweren, dat nl. het aanleren van een vreemde taal „bij goede methode en gunstig verloop", vooral als men zulk een taal vrij plotseling zonder geleidelijke voorbereiding moet aanleren in een vreemd land, waar niemand de oude moedertaal verstaat, een allerheilzaamsten invloed heeft op het hele geestesleven, maar gelet op de drie restricties die Van Ginneken op zijn stelling maakt vervalt deze tegenstrijdigheid geheel, want als al die voorwaarden niet verwezenlijkt zijn, is de tweetaligheid dus ook volgens Van Ginnekens „getuigen" een kwaad.
Terecht wijst dan ook Leo Weisgerber (Vme Congrès International de Linguistes, 28 août—2 septembre 1939, Première Publication. Réponses au questionnaire. Imprimerie Sainte Cathérine Tempelhof 51, Bruges p. 30) op de grote gevaren die er in tweetaligheid gelegen zijn, als men zijn eigen moedertaal, vooral haar innerlijke taalbouw, niet heel goed bezit. en verder niet de breedte van geest heeft om een tamelijk groot stuk uit twee taalwerelden te bemachtigen en de innerlijke taalbouw der betreffende talen niet heel goed uit elkander weet te houden.
35. Chr. B. Flagstad: Psychologie der Sprachpädagogik, Teubner, Leipzig 1913, p. 172.
36. Cfr. ook H. Sweet: The practical study 56.
37. Voor de letterlijke bewoording cfr. p. 15.
38. Wij stellen ons in deze studie in op de gevallen, dat er aan het L. O. geen voorbereidend lager onderwijs is voorafgegaan. Waar dit immers het geval is, liggen de zaken anders. Het gaat dan echter niet aan zonder meer in onze beschouwingen slechts de leeftijd met enkele jaren te vervroegen. Dit zou voorbarig zijn. Derhalve moet deze quaestie nog nader onderzocht worden, want in sommige opzichten worden de conclusies dan waarschijnlijk gewijzigd.
39. Otto von Greyerz: Die Mundart als Grundlage des Deutschunterrichts wees op de enorme betekenis voor een kind van zijn heemtaal: het kan eenvoudig niet denken buiten zijn taal. „Wer ihnen die Namen nimmt, an die sie gewöhnt sind, der nimmt ihnen die Sache", „wenn mann sie zwingen will, fremde Namen zu brauchen, so werden sie dumm, d.h. sie scheinen es".
40. Ook uit noot 34 was de wenselijkheid af te leiden, dat het kind eerst goed de heemtaal kent voor het aan de cultuurtaal begint.
41. Georg Casen, Plattdeutsche Sprache und Dichtung in der Schule, Jugendschriftenwarte Mai-Juni 1921 spreekt zich dan ook nadrukkelijk voor de Sprachpflege in der Mundart uit. „Das Kind soll in der Schule nicht blosz mit einer gewissen nachsichtigen Duldung des Lehrers und soweit es ihm für seine unterrichtlichen Zwecke angebracht erscheint plattdeutsch sprechen dürfen, sondern immer und überall wo es plattdeutsch denkt (en dat is volgens v. Greyerz steeds het geval). Es musz das unbedingte Gefühl haben, dasz es plattdeutsch reden darf, wie ihm sein plattdeutscher Schnabel gewachsen ist. Seine Unbefangenheit im Erzählen, seine Sprachlust bleiben ihm so erhalten, denn beim Plattdeutschen braucht der Lehrer ja Gott sei Dank nicht zu verbessern (niet geheel en al juist; cfr. p. 44). Keine Regel schiebt sich hier zwischen Denken und Sprechen".
42. Henss l. c. 110.
43. Albert Dauzat, Les patois Paris 1927, p. 59 wijst juist de lectuur van dialect-

texten op school van de hand o.a. omdat de boeren-ouders er tegen in opstand zouden komen, daar zij alleen onderricht in cultuurtaal van belang achten. Ook Hildebrand 58 wijst erop dat de kinderen zich het grote voordeel van de beheersing der cultuurtaal wel degelijk bewust zijn en dienovereenkomstig zullen handelen en Michel Bréal (zoals vaak op zijn voetspoor) beweert in Quelques mots 64 hetzelfde.

44. Ook M. Bréal, Quelques mots 61 wijst op het nut van den leerling de verhouding tussen heemtaal en cultuurtaal bewust te maken. Cfr. ook J. van Ginneken, Als ons moedertaalonderwijs 52.
45. Hetgeen een der bekende stellingen van Hildebrand (p. 5) is. Zo bepleit ook onder zeer veel anderen F. Panzer, Deutschkunde als Mittelpunkt deutscher Erziehung, Diesterweg, Frankfurt a. M. 1922 het betrekken van de heemtaal in het onderwijs om beter schriftduits te krijgen.
46. Cfr. E. Dannheisser § 5.
47. „On ne connâit bien une langue que quand on la rapproche d'une autre de même origine. Le patois, là ou il existe, fournit ce terme de comparaison". Michel Bréal : Quelques mots sur l'instruction publique en France 1872, p. 60.
48. M. Germouty : Le Volume 1er février 1908, 223-226.
49. Persoonlijk was ik bijv. al lange tijd in Rolduc op kostschool, toen ik nog altijd sprak van ruinatie en bedene, welke woorden ik gebruikte voor brabants rinnewaosie en bedêêne. Pas toen de Limburgers het mij aan het verstand brachten, merkte ik dat ik mij lelijk vergist had omtrent de correctheid van mijn woordgebruik. Een brabantse burgerjuffrouw vernederlandste haar dialect door in plaats van schaer een schaar : scheer te noemen. Het feit dat in dat dialect vaker een dialectische ae met Ned. ee correspondeerde, had haar hiertoe gebracht.
50. Jos. M. Reynders : Handleiding bij het Nieuw Taalboek voor de Lagere School II [2], Tilburg-Amsterdam, 39.
51. H. Paul : Prinzipien der Sprachgeschichte, Halle a. S. [5] 1920, 412.
52. Ook Georg Schmidt-Rohr, Mutter Sprache, Jena z.j., p. 180 wijst erop dat in de gebieden waar de heemtaal het sterkst van de „hochsprache" afwijkt, deze laatste het best gesproken wordt, bijv. in Hannover. Cfr. ook G. S. Overdiep : Het onderwijs in het Friesch, Onze Taaltuin I 40 vlgg., spec. p. 42 „Hoe meer en beter de Friezen Friesch blijven spreken en leeren begrijpen. hoe beter Nederlandsch zij zullen leeren".
53. In : Als ons moedertaalonderwijs nog ooit gezond wil worden, Nijmegen 1917, 46.
54. Josef Prestel, Deutschunterricht und deutsche Bildung in : Joseph Antz, Adolf Bach, Karl Herwagen, Josef Prestel, Leo Weisgerber, Die deutschsprachliche Jugendbildung in ihren Grundlagen. Handbuch der Erziehungswissenschaft IV, Bnd. 2, München 1932, p. 7. Ook Levy wijst er op dat scholen waar men weinig talen leert zo eens een taal ter vergelijking krijgen, hetgeen het taalgevoel der leerlingen moet scherpen. Voor de eminente vormende waarde van de taalvergelijking cfr. G. Bolkestein, G. Kloeke, L. J. Guittart, R. Kuitert, A. J. de Jong. Rapport der Commissie ter bevordering van een meerverzorgd mondeling taalgebruik, Levende Talen No. 104 (1939) 84 vlgg. „Door vergelijken immers wordt de leerling opgewekt tot beter waarnemen, waarneming en vergelijking leiden tot waardebepaling ; waardebepaling tot ... kiezen" (p. 96). Ook volgens Rudolf Hildebrand 60 wordt door vergelijken het verstand ontwikkeld.

55. G. S. Overdiep : Het onderwijs in het Friesch, Onze Taaltuin I, 40 vlgg.
56. Schrijffouten zijn trouwens een gewoon gevolg van bilinguisme, als hoedanig wij het naast elkaar spreken van heemtaal en cultuurtaal beschouwen, cfr. p. 11 ; en daarom worden wij weer des te meer overtuigd, dat het gevaar van dit bilinguisme met effectieve middelen dient bestreden te worden. Cfr. Wilhelm Henss : Mundart und Zweisprachigkeit. Le bilinguisme et l'éducation. Travaux de la conférence internationale tenue à Luxembourg du 2 au 5 avril 1928, Luxembourg p. 111-112
57. Cfr. J. Reynders I ² 95 ; cfr. ook Dez. II ² 33 vlgg.
58. Cfr. J. G. M. Moormann : De moedertaal, Nijmegen 1936, 19 vlgg.
59. Aldus geformuleerd is de regel juist. Wel zijn er massa's vrouwelijke znw. die niet op e uitgaan, maar er is bijna geen enkel mannelijk woord, dat wèl op e eindigt.
60. Bijvoorbeeld is het soms voor jonge kinderen moeilijk om in de spelling onderscheid te leren maken tussen het participe passé en de infinitief der eerste conjugatie (parler en parlé). De dialecten waar parlé parlo en parler parla luidt kunnen hier echter de weg aangeven. Een andere moeilijkheid is weer het verschil tussen de achtervoegsels té en tée. Ook hier maken sommige dialecten onderscheid in de uitspraak en kan dit als leidraad dienen. Cfr. Germouty : Le volume 1er février 1908 p. 223-226 ; A. Dauzat : La langue française d'aujourd'hui, Paris 1908 p. 214-215.
61. De bekende duitse nationalistische paedagoog Jahn vond dat als de taal de dialecten miskende zij als het ware van taallichaam tot taallijk zou worden. „Ohne Mundarten wird der Sprachleib zum Sprachleichnam". Hij gaf dan ook in zijn werken tientallen woorden en uitdrukkingen die zonder enig bezwaar en met grote winst uit de dialecten konden opgenomen worden, omdat het hoogduits voor de ermee corresponderende begrippen vooral op het gebied van eigenschappen en aardrijkskunde nog geen benamingen had. Cfr. R. Trögel : Friedrich Ludwig Jahn und die deutschen Mundarten. Zs. f. d. Ma. 1922, 65 vlgg. Cfr. noot 218. Cfr. verder K. Franke : Reinheit und Reichtum der deutschen Schriftsprache gefördert durch die Mundarten, Leipzig 1890.
62. J. van Ginneken : Als ons moedertaalonderwijs nog ooit gezond wil worden, Nijmegen 1917, 46 vlgg.
63. Ook Goethes taal was naar zijn geboortestreek Frankfurt getint. Hij ontleende veel aan dit door hem beminde dialect ; cfr. v. Greyerz : Der Deutschunterricht 25.
64. Merkwaardig is in dit opzicht de houding van Charles Bally. In zijn boekje, La crise du français. Notre langue maternelle à l'école, Delachaux et Niestlé S. A. Paris, staat geen woord over de „patois" en in zijn boek Le language et la vie Payot, Paris 1926, wijst hij er op, hoe bij de hoogduitse schrijvers veel meer dialectinvloeden vallen waar te nemen dan bij de franse, hetgeen hij voor de Duitsers van taalsociologisch standpunt gezien een nadeel vindt, omdat het kunnen en moeten doen van een keuze tussen meer mogelijkheden energieverlies betekent.
65. Otto Karstädt : Mundart und Schule, Langensalza 1920 ² 44 ; cfr. ook Henss in Le bilinguisme et l'éducation 112.
66. Cfr. K. Credner : Lesestücke in der Mundart, Monatssch. f. h. Schulen, Jrg. 17 (1918) 427.
67. Cfr. Karstädt 42 vlgg.

68. Cfr. O. Karstädt 26-27. Iets dergelijks raadt ook P. Levy, Die Verwertung der Mundarten im Deutschunterricht, Zs. f. d.' deutschen Unterricht, 8. Ergänzungsheft, p. 57 aan, maar hij waarschuwt ervoor „dasz dies erst nach der vorläufigen Niederschrift zu geschehen habe ; und zwar aus dem Grunde, um zu starke Anklänge an die Mundart zu verhindern". Ook ziet Karstädt p. 83 in het dialect een voorbehoedmiddel tegen vreemde woorden, maar dit deels aesthetische, deels nationale, argument is erg zwak, want al moge het waar wezen, dat er gevallen zijn, dat het dialect een mooi, eigen, tekenend woord heeft in tegenstelling met het leenwoord uit de cultuurtaal, toch is ook de hoeveelheid leenwoorden in elk dialect zeer groot.
69. Cfr. Adolf Bach : Volkskunde und Schule in Handb. der Erziehungswissenschaft IV, Bnd. 2, p. 405-406 ; Ernst Dannheisser : Die Verwendung des Dialekts im Unterricht. Beilage zum 13. Jahresbericht der Kgl. Realschule in Ludwigshafen a. Rh. Ludwigshafen am Rhein 1899 § 1, 2.
70. Vandaar dat ze met een aangifte : die klank wordt uitgesproken als in het A. B. soms kwalijk geholpen zijn omdat ze de juiste uitspraak van het A. B. niet te pakken hebben.
71. Het spreekt vanzelf dat Limburgers in hun heemtaal veel elementen vinden om het aanleren van het hoogduits, de Friezen om dat van het engels te vergemakkelijken.
72. A. Dauzat : Les patois, Paris 1927 p. 10.
73. Natuurlijk zal een bewuste vergelijking tussen heem- en cultuurtaal ook het verstaan der andere dialecten verlichten.
74. Cfr. Albert Dauzat : La langue française d'aujourd'hui, Paris 1908, 210-211.
75. „Sans une éducation spéciale pour l'oreille, on n'entend bien que les sons auxquels on est habitué", „Il serait donc à souhaiter que chaque patois pût être transcrit par les personnes qui le parlent", zegt l'Abbé Rousselot, Introduction à l'étude des patois, Revue des patois Gallo-romans I, Paris-Neuchatel 1887, p. 18. „Keine Ma kennt einer besser als seinen eigenen Heimatdialekt" zegt Bach. D. Mundartf. p. 126.
76. Eventueel als leugenachtig, verkeerd. neologisme, archaïsme, enz. cfr. ibid.
77. Leo Jutz wijst er op dat men over het algemeen in de dialectgeographie de invloed van de geographische grenzen te licht heeft getaxeerd en schrijft dit toe aan het feit, dat „zur richtigen Beurteilung derselben genaue Kenntnis der Landschaft und Fühlungname mit der Bevölkerung notwendig ist" (Leo Jutz : Grundz. der deutschen Ma. forschung, Zs. f. Deutschk. 1932 (46) 472), hetgeen vrijwel alleen in de eigen heem verwezenlijkt is.
78. Cfr. E. Dannheisser : Die Verwendung des Dialekts § 3. Op de grote mogelijkheden die de studie van reeds elk willekeurig dialect biedt gaan wij thans niet verder in.
79. Cfr. o.a. Programmaboek voor de tiende R.K. Paedagogische Week te Tilburg 1939, p. 20.
80. Cfr. A. Bach : Deutsche Mundartforschung, Heidelberg 1934 ; A. Weijnen : Keuls aardewerk in Noord-Brabant, Brabantia Nostra IV, 212 vlgg. ; A. Weijnen, Onderzoek naar de dialectgrenzen in Noord-Brabant, Roosendaal 1937 ; J. van Ginneken : Handb. der Ned. Taal I [2] 1928 ; J. Verdam—F. Stoett : Uit de geschiedenis der Nederlandsche taal [4], Zutphen 1923 ; W. Roukens : Bijdrage tot de studie van de Benrather linie in Limburg, Don. Natal. Schrijnen 606 vlgg. ; K. Fokkema : Het Stadsfries. Assen 1937 ; W. Gs. Hellinga in Ts. voor Ned. Taal en Letterkunde LIX (1939) 19 vlgg.;

A. Weijnen in Eigen Volk 1936, p. 193-194 ; P. J. Meertens : Zeeuwse taalgeografie, Handel. v. h. 16e Ned. Philologencongres, Groningen 1935, 34 vlgg. ; A. Weijnen, Den Bosch en Noord-Brabant, Brabantia Nostra III 57, enz., enz.

81. Leo Jutz : Grundzüge der deutschen Mundartforschung. Zs. f. Deutschkunde 1932 Jrg. 46, 465 vlgg.
82. Zie verder bijv. E. Schwarz : Die Ortsnamen der Sudetenländer als Geschichtsquelle, Berlin 1931 ; K. Wagner : Der Sprachatlas und seine Bedeutung für die Heimatforschung : Rheinische Heimatblätter III (1926) 293 vlgg. ; G. G. Kloeke : De Hollandsche Expansie, 's Gravenhage 1927.
83. Deze wetenschap kan den wetgever en rechter van praktisch nut zijn. Zo zullen bijv. in erfenisquaesties zeker de conclusies van 's volks wereldbeeld, 's volks opvattingen, getrokken uit zijn verwantschapsbenamingen, niet gemist mogen worden.
84. Th. Frings wil van dit soort onderzoek niets weten en wendt alleen zijn aandacht naar het in de taalgegevens ontdekken van cultuurbewegingen ; hij vindt het andere een gezoek naar iets imaginair romantisch i.p.v. het zoeken naar verklaringen. Bach staat er niet zó sceptisch tegenover, al viel het ons op, dat hij in zijn encyclopedisch werk, Deutsche Mundartforschung in de §§ 89—91, waar hij over dit onderwerp schrijft, noch voorbeelden, noch literatuur geeft. Bovendien schrijft hij dan in gespatieerde druk (§ 91) : „Hier scheint mir für den Anfänger in der Mundartforschung kein Betätigungsfeld zu sein, sondern nur für einen Gelehrten von umfassenden sprachlichen, historischen und volkskundlichen Kenntnissen und stärkstem Einfühlungsvermögen".
85. Natuurlijk kàn heembewustzijn omslaan in chauvinisme, dat zich uit doordat men de betrekkelijke waarde van het gewestelijke wil veralgemenen of provincialisme d.i. gewestelijke afzondering. Maar bij een beweging als Brabantia Nostra staan de beginselen volkomen zuiver. Haar doelstelling is nationaal, zij wil orde en overbrugging van tegenstellingen, ook nationale. Maar wel erkent zij het bestaan en de waarde van haar eigen gewestelijke gemeenschap. Dit is echter géén bezwaar voor de eenheid der natie, want eenheid hoeft geen starre eenvormigheid te veronderstellen, maar kan eenheid in verscheidenheid zijn. Bovendien, „Verlies der persoonlijkheid is door „cultuurhistorici als Huizinga een van de beslissende oorzaken van den cul„tureelen neergang genoemd en met dit verlies hangt het verloren gaan van „den gewestelijken eigenaard nauw samen. Daarom moet de beteekenis van „het gewestelijke in zijn waarde hersteld worden en de gewestelijke gemeen„schap erkend in haar beteekenisvolle plaats tusschen de kleinste natuurlijke „gemeenschap, die het gezin is, en de grootere volksgemeenschap, de natie". Cfr. G. R.(uygers) De beweging Brabantia Nostra in De Maasbode 27 Mei Avondblad 1939. P. C. de Brouwer : Provincialisme, Brabantia Nostra II, 5 vlgg. betoogt dat de brede schare nu eenmaal geen krachtig gevoel heeft voor het algemeen-dietse maar dat men de dietse gedachte bevordert door het gewestelijk bewustzijn wakker te roepen. In het algemeen wijst G. v. d. Velden, Gedachten over regionalisme, Brab. Nostra II 371 vlgg., op de noodzaak van het regionalisme, waarvan hij als ideaal ziet : de speciale mogelijkheden van de bevolking van een gewest tot de grootst mogelijke ontplooiïng proberen te brengen. Cfr. verder G. Ruygers en F. v. d. Ven, Regionalisme en Cultuur I, Brabantia Nostra I, 99 en andere artikelen in dit ts. In de

praktijk is onze stelling bewezen bijv. door de houding van de Limburgers, die toch een speciaal sterk heembewustzijn hebben, vooral in de naoorlogse revolutiejaren.

86. Cfr. A. Bach: Deutsche Mundartforschung 159; veel te sterk ook wordt de taalgemeenschap met volksgemeenschap gelijk gesteld door Schmidt-Rohr, maar ook Jacob Grimm zei: „Ein Volk ist der Inbegriff der Menschen, welche dieselbe Sprache reden" en praktisch iedere „leek" zegt hem dit na. Cfr. verder L. Weisgerber: Muttersprachliche Bildung in Handbuch der Erziehungswissensch. IV, Bnd. 2, 54-58; J. Hoogveld: Het wezen der volksgemeenschap, Brabantia Nostra IV, 84—85; G. Ruygers: Taal en volksgemeenschap, Brabantia Nostra IV, 291 vlgg.
87. In de taalstrijd „zeigt sich mit aller Eindringlichkeit, dasz das angestammte Volkstum steht und fällt mit der Muttersprache", Weisgerber: Mutterspr. u. Geistesb. 102.
88. Ibid.
89. L. Weisgerber: Muttersprachliche Bildung in Handb. der Erziehungswisenschaft IV, Bnd. 2, p. 58-59.
90. „Auch wo... Heimat- und Vaterlandsliebe nicht unmittelbar in Worten zum Ausdruck kommt, bedeutet sinnige Einkehr in die Volkstümlichkeit der Heimatsprache an und für sich schon Pflege des vaterländischen Gefühls", Karstädt 83. Zo zijn ook de woorden van J. v. Ginneken, Als ons moedertaalonderwijs p. 60: „Zoo helpt ook de intellectueele kant van dit taalonderwijs mede, om onze jeugd vaster wortel te doen vatten in den vaderlandschen bodem. We maken onze leerlingen zoo tot zelfbewuste kinderen van hun tijd en hun volk" mutatis mutandis op heemtaalkunde van toepassing.
91. Cfr. A. W. Barten p. 25.
92. Bach: Deutsche Mundartforschung, 129.
93. Ibid. 166, 167.
94. Cfr. Adolf Bach: Deutsche Mundartforschung § 96; cfr. noot 85.
95. Bach: Deutsche Mundartforschung § 96.
96. „So sehr im allgemeinen das Hochdeutsche gerade das stärkste nationale Band ist, und die Mundarten geradezu als ein Hemmnis der Einigung erscheinen, so kann doch gerade die elsässische Mundart bei richtiger und taktvoller Verwendung zur Hebung des Gemeinschaftsgefühles mit beitragen". Paul Levy: Die Verwertung der Mundarten, 26.
97. Wilhelm von Humboldt zei: „Die wahre Heimat ist die Sprache" (Karstädt 83).
98. E. Dannheisser, Die Verwendung des Dialekts, zegt § 4: „Die Vaterlandsliebe wurzelt aber mit fast allen Fasern in der Liebe zum heimatlichen Boden". Otto Karstädt, Mundart und Schule p. 81, wijst erop, hoe voor vaderlandsliefde eerst liefde voor de „heimatliche Scholle" nodig is en zegt op p. 3: „Die Liebe zur hochdeutschen Sprache geht durch die Mundart". Ook Michel Bréal, Quelques mots.... zei (zoals wij vaker zagen, in navolging van Hildebrand p. 63): Laat het kind eens wat dialectliteratuur lezen, „L'enfant se sentira fier de sa province et n'en aimera que mieux la France".
99. Ook Otto von Greyerz wijdt heel veel aandacht aan de heemtaal, maar noemt toch zijn boek „Der Deutschunterricht als Weg zur nationalen Erzie-

hung", overigens is mij niet geheel klaar hoe hij die combinatie maakt. De vlag dekt hier de lading geenszins.

100. E. Dannheisser : Die Verwendung des Dialekts 30. Toch is dit niet de gangbare opvatting. Levy 13 wil het gebruik van dialect alleen als middel. Weisgerber in Handb. der Erziehungswissensch. IV, Bnd. 2, 74 wil het dialect ook weer niet als doel maar als „Voraussetzung" en „Parallel Entwicklung". Dit is ook de mening van Credner en vele anderen.
101. Cfr. Barten 142 en Weisgerber in Handbuch der Erziehungswissenschaft IV, Bnd. 2, p. 74.
102. Een apart probleem vormt het wezen der regionale omgangstalen, der Gemeinsprachen, der Halbmundarten. Zie hierover o.a. Adolf Bach: Deutsche Mundartforschung § 71. Deze langues communes hadden ook een onderwerp van bespreking moeten vormen op het (uitgestelde) 5e internationaal linguistencongres in Brussel 1939. Cfr. Vme Congrès International des Linguistes 28 août—2 septembre 1939. Première Publication Réponses au questionnaire. Bruges 36 vlgg. en Deuxième publicat. Rapports 40 vlgg.
103. Ook wel schrijftaal of A(lgemeen) B(eschaafd) genoemd.
104. Cfr. A. Weijnen : Romantiek in de waardering der dialecten, Weekblad voor het R. K. Midd. en V. H. Onderwijs, 7e Jrg. (1937) 859 vlgg.
105. De verhouding tussen dialect en cultuurtaal is niet bij ieder volk dezelfde. Cfr. Adolf Bach : Volkskunde und Schule, Handbuch der Erziehungswissenschaft IV, Bnd. 2, p. 406. Wij spreken hier over Nederlandse toestanden.
106. Tot voor kort meende men dat het Limburgs nog vroeger de hegemonie gevoerd heeft. Zie thans hierover C .G. N. de Vooys : Geschiedenis van de Nederlandse Taal [2] 1936 No. 12 en J. van Mierlo : Over taal en stijl van onze oudste vóórhoofsche epische gedichten. Versl. Meded. Kon. Vla. Acad. October 1938.
106a. Schmidt-Rohr 165 ziet een ander wezenlijk verschil hierin, dat het dialect eenheid van uitspraak heeft door alle standen heen en de cultuurtaal niet, maar het eerste deel van deze bewering kan ik niet beamen.
107. Cfr. A. Dauzat : Essai de méthodologie 244.
108. Schmidt-Rohr 165. Voor meer getallen cfr. J. van Ginneken : Onze Taaltuin IV, 225 vlgg.
109. p. 166.
110. Als zodanig ziet hij bijv.: pools, czechisch, hongaars, maar hiér overdrijft hij !
111. Cfr. Adolf Bach : Deutsche Mundartforschung § 95, 96.
112. Schmidt-Rohr 167. Al laat hij er op volgen : „Die Hochsprache erschlieszt aber ein noch brauchbareres Werkzeug für schwierige und vielseitige geistige Arbeit". Vandaar ook, dat hij het onmogelijk vindt grote literaire meesterwerken in dialect om te zetten (ibid.).
In dezelfde geest drukte zich reeds Hildebrand : Vom deutschen Sprachunterricht uit : „das Hochdeutsch darf nicht als ein verdrängender Ersatz der Volkssprache auftreten, sondern als eine veredelte Gestalt davon, gleichsam als Sonntagskleid neben dem Werkeltagskleide" (p. 57).
113. Vgl. ook de diensten, vermeld op pag. 6.
114. p. 166.
115. Ibid. p. 166.
116. Albert Dauzat : La langue française d'aujourd'hui, Paris 1908 p. 195, beschrijft de waardeverschillen van cultuurtaal en heemtaal voor een linguist

en betoogt hoe de condities waaronder beide bestudeerd kunnen worden, geheel verschillend zijn.

117. Jac. van Ginneken: Als ons moedertaalonderwijs nog ooit gezond wil worden, hfdst. IV.

118. L. Weisgerber: Vme Congrès International des Linguistes 1939. Réponses au Questionnaire p. 41.

119. E. Blancquaert: Vlaamsch Neerlandicus op den uitkijk. Versl. Meded. Kon. Vla. Acad. voor T. en Letterk. Nov. Dec. 1935, 1052.

120. Cfr. Adolf Bach: Volkskunde und Schule. Handb. der Erziehungswissenschaft IV, Bnd. 2, 397; Dez.: Deutsche Mundartforschung § 95—96; Cfr. ook Age Fjalland. Vore Folkemål i likvidation Danske Folkemaal III, København 1929, 39-43. Dit neemt niet weg dat ik toch meen dat de dialecten zich sterk ontwikkelen en dat het daarom des te harder nodig is den huidigen dialecttoestand te bestuderen: dit heeft meer haast dan de studie der manuscripten, die immers nog altijd bewaard blijven. Cfr. Albert Dauzat: Essai de méthodologie linguistique dans le domaine des langues et des patois romans, Paris 1906, 231.
Van den anderen kant ben ik er van overtuigd dat de huidige dialecten aan zware aanvallen bloot staan, zodat Alb. Dauzat, Essai de méthodologie, 231 niet geheel en al ongelijk had toen hij van de onvermijdelijke dood der dialecten gesproken heeft. En al worden er (in overeenstemming met Nederlandse verenigingen of comité's tot instandhouding der gewestelijke klederdrachten, bijv. der zeeuwse — cfr. Eigen Volk 1937, p. 280) pogingen aangewend om de dialecten te behouden (dit is bijv. het doel van „V.E.L.D.E.K.E.", de „Vereeniging tot instandhouding en bevordering der Limburgsche dialecten"; zo bepleit ook J. Moormann het tegengaan van de vervlakking der dialecten, die tot schade van de cultuurtaal „vulgair" dreigen te worden en verklaart hij onomwonden dat de taal van den Sakser niet mag veranderen; cfr. J. Moormann: Vervlakking Valcooch, Maart 1938, Jrg. 10 no. 3; J. G. M. Moormann, H. G. 't Hooft, M. 't Hooft: Van Eigen Heem I, Groningen 1938, p. V; in Frankrijk ijveren de régionalisten voor het behoud der heemtaal en geloven erin; Cfr. A. Dauzat: Les patois 9, 58 vlgg. en in Duitsland wil bijv. Jacob de dialecten, de bronnen der „Schriftsprache", intact houden, cfr. Karstädt 15; typisch is ook hoe het Pruisisch ministerie van onderwijs in een besluit van 17 Dec. 1919 schreef: „Es kann keinem Zweifel unterliegen, dasz es von groszer Bedeutung ist, die deutschen Mundarten neben der deutschen Schriftsprache lebendig zu erhalten, da sie der unerschöpfliche Quell für den Wortschatz unserer Schriftsprache sind und in ihnen die Eigenart der deutschen Stämme ihren sprachlichen Ausdruck findet; cfr. Karstädt: Mundart und Schule 7-8). ik stel mij van hun succes niet veel voor, vind trouwens ook met Jos. Schrijnen, dat wij in zoiets erg voorzichtig moeten zijn met een natuurlijken gang van zaken tegen te werken (cfr. Jos. Schrijnen: Wat is Volkskunde? Onze Taaltuin II, 72).

121. Cfr. W. Henss: Mundart und Zweisprachigkeit in Le bilinguisme et l'éducation.... 1928 p. 100. Ook diene de psycholoog zich goed bewust te zijn dat praktisch elke plattelandsbewoner in de op pag. 11 bedoelde zin tweetalig is, waarin soms dus zekere feiten hun uiteindelijke verklaring zullen vinden.

123. Cfr. o.a. Otto Karstädt: Mundart und Schule 28-29. Zo is voor hen die geen enkele vreemde taal kennen ook op deze wijze de enige mogelijkheid

gegeven om inzicht in het wezen van de innerlijke taalbouw te krijgen. „Der Vergleich mit der Mundart kann also helfen, eine der wichtigsten Leistungen der Sprache, die begriffliche Ordnung der Erscheinungen in Zusammenfassung und Sonderung, zu veranschaulichen". Handbuch der Erziehungswissensch. IV, Bnd. 2, 149.

124. Cfr. A. Bach: Deutsche Mundartforschung § 65.
125. Cfr. Bach, ibid.; cfr. F. Mentz: Dialektwörterbücher und ihre Bedeutung für den Historiker, Deutsche Geschichtsblätter V, April 1904, 169 vlgg.
126. E. Dannheisser: Die Verwendung des Dialekts im Unterricht § 4.
127. Heel enthousiast staat Reins Enzykl. Wörterbuch blijkens Levy p. 60 tegenover de dialectkennis. Het ziet in haar voordeel niet alleen voor geschiedenis en aardrijkskunde maar ook voor natuurlijke historie en latijn, ja zelfs voor het onderwijs in rekenen en godsdienst.
128. Cfr. Reynders, Handl. I [2], 94 noot.
129. J. van Ginneken: Als ons moedertaalonderwijs nog ooit gezond wil worden, Nijmegen 1917, 18.
130. Cfr. Paul Levy: Die Verwertung der Mundarten passim.
131. Levy wijst er op dat als de leraar of onderwijzer het dialect niet volkomen kent, dit nog niet erg is, want dat er dan meer kans is voor activiteit der leerlingen.
132. J. G .M. Moormann: De moedertaal, Nijmegen 1936, p. 19 vlgg. vindt het noodzakelijk, dat de onderwijzer die zesjarige kinderen krijgt het dialect zijner leerlingen kent. Ook Chr. Tränckner: Mundart im Lyzeum Frauenbildung 17 (1918) 117 vlgg., 139 vlgg. bepleit p. 119 dat de leraren uit de streek zelf komen.
133. Cfr. Weisgerber in Handb. der Erziehungswissensch. IV, Bnd. 2, 73-74.
134. W. Kapp, Das Völkische Schul- und Bildungsideal, Neue Jahrbücher für Pädagogik 1917 (20) 23, is van dezelfde mening aangezien in de grote steden zo weinigen meer dialect machtig zijn.
135. P. Bode heeft in een artikel, Vom Hochdeutschsprechen der Schulanfänger vom Lande. Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1928 (29) 545 vlgg., met veel door hem zelf verzameld statistisch materiaal nagegaan, hoe het (in 1927) stond met de actieve beheersing der hoogduitse „Schriftsprache" bij de komst der kinderen op de lagere school in Duitsland. Hij heeft daarvoor vragenlijsten rondgestuurd naar onderwijzers in Duitsland en voor alle „Schulanfänger" van 1927 op de plattelandsscholen gevraagt: o.a. naam, geslacht, beroep van den vader, kon het kind hoogduits spreken, toen het op school kwam? Bij statistische verwerking van dit materiaal dat hij voor 7000 kinderen kreeg, bleek bijv. dat de kennis van het hoogduits naar het westen en zuidwesten afneemt. In O.- en W.-Pruisen bijv. kan circa 25 % van de plattelandsnieuwelingen geen hoogduits spreken, in Beieren echter 94 %. Bij jongens was er minder kennis van het hoogduits dan bij de meisjes, zo ook in plaatsjes beneden de 700 inwoners minder dan in de grotere, en ook bij landarbeiders en boeren minder dan bij kinderen van handwerkslui en ook wel iets minder dan bij kinderen van fabrieksarbeiders (hoewel hier het materiaal moeilijk te interpreteren was vanwege het groter aantal verhuizingen).
136. Cfr. Henss in Le bilinguisme et l'éducation 115.
137. Cfr. Jos. Reynders, Handl. I [2] 92.

138. Cfr. Barten I 7, 27, 50.
139. Cfr. o.a. ook voor de vóórgeschiedenis van dit artikel : G. Karsten : Onderwijs in het Fries op de Lagere School, Onze Taaltuin VI, 166 vlgg. ; J. Moormann : Vervlakking, Valcooch Maart 1938 (jrg. 10) no. 3 ; G. van Veen : De strijd om het Fries op de L. S., Paedagog. Studiën. Febr. 1938.
140. Paul Levy : Die Verwertung der Mundarten, 5 vlgg.
141. Voor besluiten van 1908 cfr. Chr. Tränckner : Mundart im Lyzeum Frauenbildung 17 (1918) 117.
142. Otto Karstädt : Mundart und Schule [2], Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin, Heft 346, Langensalza 1920, p. 7-8.
143. Wilhelm Henss : Mundart und Zweisprachigkeit. Le bilinguisme et l'éducation Travaux de la conférence internationale tenue à Luxembourg 1928, Luxembourg, p. 102.
144. Cfr. noot 213.
145. Cfr. E. Sneijers : Heemkunde en Onderwijs in België, Brabantia Nostra IV, 322 vlgg.
146. Buiten de in dit artikel reeds vermelde en elders nog te vermelden literatuur wijs ik voor de theorie en de praktijk van het aanwenden der heemtaal in school ook op : K. Bergmann : Richtliniën für die Betrachtung der deutschen Mundarten in : Südwestdeutsche Schulblätter 1919, 53 vlgg. ; Otto von Greyerz : Die Mundart als Grundlage des Deutschunterrichts [2] 1913, Aarau (lit. op blz. 30-33 ; critiek op dit werk in Zs. f. dtsch. Ma. 1918, 88) ; Ad Seiler : Die Mundart im Sprachunterricht, Schwz. Pädag. Zs. V, 1894, Zürich ; School en Streektaal in De Vacature 1 Maart 1938 ; W. Stoecker : Schule und Mundart, Zs. f. d. d. Unterricht XXVII (1913) 53 vlgg. ; O. Lyon : Zs. f. d. d. Unterr. XX (1906) 133, 129 enz. ; J. Winteler : Ueber die Begründung des deutschen Sprachunterrichts auf die Mundart des Schülers, Bern 1878 ; K. Wehrmann : Heimat und Muttersprache, Zs. f. d. d. U. VII (1893) 106 vlgg. ; J. Zarth : Ortsübliche Verstösze gegen die Sprachrichtigkeit. Progr. Saarbrücken 1901 ; K. Schneider : Der Deutschunterricht in der Volksschule und die Mundart, Neuwied Heuser 1918, 20 p. ; A. Fröhlich : Quellwasser. Gedanken und Vorschläge zur Pflege der Mundart in der Schule, Die Heimatschule 1 Jhrg. 12 u. 13. H. ; Otto Karstädt : Mundart und Schule [2], Mann's Pädagog. Magazin H. 346. Langensalza 1920 (recensies door Clasen Mitt. a. d. Quickb. 14, 39 vlgg. en Weise in Zs. f. Deutschkunde 1921, 565) ; Fr. Bangert : Oertliche Schwierigkeiten im deutschen Unterrichte und ihre planmäszige Bekämpfung Zs. f. d. d. U. 1909 XXIII, 273 vlgg ; O. Brenner : Etwas über Mundartforschung in der Schule, Mitt. und Umfragen zur Bayrisch. Volkskunde 3 (1895) ; J. Haug : Grammatische Uebungen. Für die Volksschulen in Elsasz-Lothringen, Freienburg 1881 ; H. Menges : Volksmundart und Volksschule im Elsasz, Gebweiler 1893 ; Dez. Die Verwendung der Mundart im Unterricht. Els.-Lothr. Lehrerztg. II (1895) 6 vlgg. ; Dez. Mundart in der Schule in Reins Enz. Hb. der Pädagogik IV, Langensalza 1897, p. 837 vlgg. ; Br. Stehle : Bedeutung des Dialektes für den Unterricht in der hochdeutschen Sprache. Els.-Lothr. Schulblatt XXI (1891) 209 vlgg. ; 225 vlgg. ; J. Spieser : Für die Mundart. Els.-Lothr. Lehrerztg. IV 1897, 558 vlgg. ; A. Bach : Mundart im Unterricht. Die neue deutsche Schule 1 April 1931 (V) 278 vlgg. ; Fr. Zimmermann : Mundart und Deutschunterricht auf dem Lande, Bayr. Hefte für Volkskunde VIII (1921) 96 vlgg. ; K. Paffen und

P. Neumann: Mundart und Schule im niederfränkischen Sprachgebiete Deutschlands, Gladbach-Rheydt 1930; voor Italië op Guiseppe Lombardo-Radice, Lezioni di didattica. Sandron, Palermo-Roma 1925 p. 173 (met veel literatuur), voor Frankrijk speciaal op Aurouze Lou provençan à l'escolo Aix Marseille 1907; Antonin Perbox: Les langues de France à l'école, Toulouse 1926.

W. Kapp: Das Völkische Schul- und Bildungsideal in Neue Jahrbücher für Pädagogik 1917 (20) 11 vlgg., maant tot matiging in het benutten van de heemtaal in het middelbaar onderwijs uit vrees dat de docent op weg zou geraken een „germanistisch college" te geven. Bovendien acht hij door het gebrek aan dialectkennis in de grotere steden de voorwaarden voor het middelbaar onderwijs niet gunstig. Wel acht hij het wenselijk respect voor het dialect aan te kweken.

Ook werd op de 23e jaarvergadering van de Gymnasialverein op 7 Oct. 1916 in Frankfort betwijfeld of het dialect wel „schulreif" zou zijn en werd er voor „Plebejisierung" gevreesd; cfr. Credner p. 426 vlgg.

M. Brinkmann schreef over Pflege mundartlicher Benennungen im Naturunterricht. Deutsche Schulpraxis 40 (1920) 52 vlgg.

147. Toch zijn er ook in Frankrijk schrijvers die het taalonderwijs van de heemtaal willen laten uitgaan, bijv. M. Bréal, Quelques mots... 1872 (die vooral sterk door Hildebrand beinvloed is) p. 59. En natuurlijk gaan de „félibres" er nog véél verder (cfr. noot 120), maar overigens is het tekenend, dat aan de École des Hautes-Études ¾ van de toehoorders van den grootmeester der moderne dialectologie, Gilliéron, buitenlanders waren. Cfr. A. Dauzat, La langue française 198.

148. Een uitspraak uit het overigens zeer onbetrouwbare boek van G. Schmidt-Rohr: Mutter Sprache. Vom Amt der Sprache bei der Volkwerdung, Jena z. j. op blz. 174 naar aanleiding van de volgens hem fundamentele verschillen tussen cultuurtaal en geschreven dialecten, welke laatste geen verleden zouden hebben: „der gute Wille allein schafft keine neuen Sprachen" (scil. uit dialecten) zou ik met een variant „der gute Wille allein schafft keine neuen Wörter" wel aannemelijk en in dit geval van toepassing vinden, want om een adaequate vertaling te verwerven ontbreekt hier de ervaring- en belevingsrijkdom.

149. Cfr. Jos. M. Reynders: Handl. bij het Nieuw Taalb. voor de L. S. I² z.j., 91 vlgg.

150. B. G. Alberts en B. F. Martens: In nieuwe richting, Malmberg, 's-Bosch.

151. Uitgegeven bij Malmberg, 's-Hertogenbosch.

152. In het Jaarboek v. d. Mij. der Ned. Letterk. 1938 49-65; Dez. De Moedertaal, Nijmegen 1936.

153. J. Leest: Het voortgezet onderwijs in de moedertaal, Groningen 1932.

154. G. S. Overdiep: Het Onderwijs in het Friesch, Onze Taaltuin I, 40 vlgg.

155. Andere vbb. zijn: O. v. Greyerz: Deutsche Sprachschule für Berner³, Bern 1913; H. Thiede: Richtiges Deutsch in Schule und Haus. Im Kampf mit dem Berliner Dialekte, Leipzig 1907; H. Thiede: Sprachbuch für die Gemeindeschulen Grosz-Berlins.... Leipzig 1910; H. Menges: Uebungen zur Wortlehre an elsässischen Volksschulen, Gebweiler 1911; W. Rübenkamp: Deutsche Sprachschule für niederrheinische Kinder I, II, III, Dortmund 1913; P. Levy: Die Verwertung der Mundarten im Deutschunterricht höherer Lehranstalten unter besonderer Berücksichtigung des Elsäs-

sischen. Zs. f. d. deutschen Unterricht. 8. Ergänzungsheft. Leipzig-Berlin 1913 (naast een belangrijke principiële uiteenzetting) ; H. Stickelberger : Schweizerhochdeutsch und reines Hochdeutsch, Zürich 1914 ; Jos. Müller : Deutsche Sprachschule mit Berücksichtigung der Basler Mundart, Basel 1917; G. Brandstädter : Heimatprinzip und Sprachlehre, Sprachlehre für Volksschulen des pfälzischen und binnenfränkischen Mundartgebiets, Mainz 1920 ; Jos. Blau : Naturgemäszer Sprachunterricht, Prag ² 1921 ; A. Janszen: Hochdeutsche Sprachschule für unsere plattdeutschen Kinder I, II, Varel Oldenburg 1894 ; J. Meyer : Deutsches Sprachbuch für höhere alemannische Schulen, Schaffhausen 1866 (dit laatste is weinig praktisch) ; Josef Karlmann Brechenmacher : Schwäbische Sprachkunde, Stuttgart 1925 ; Ernst Dannheisser : Die Verwendung des Dialekts im Unterricht 1899 (gaat uit van dialect van Landau in de Palts) ; Chr. Tränckner : Mundart im Lyzeum Frauenbildung 17 (1918), 117 vlgg., 139 vlgg. (geeft praktisch een cursus op grond van het nederduits voor het M. Onderwijs).

156. Levy 32.
157. Bijv. Itschner p. 40.
158. Otto von Greyerz : Der Deutschunterricht als Weg zur nationalen Erziehung ², Leipzig 1921, p. 274.
159. Cfr. Jos. M. Reynders : Handleiding bij het Nieuw Taalboek voor de Lagere School I ², Tilburg-Amsterdam z.j. [1913] p. 96. Reynders is ook erg bang voor de regel, dat ij en ei onderscheiden worden al naar gelang het dialect al dan niet ie heeft. Hij stelt als voorwaarde voor het gebruik in het onderwijs dat de beschaafde uitspraak der woorden die in 't dialect met ie gezegd worden en mogelijk in de cultuurtaal geen ij-klank hebben, zoals bijv. die, lies, er bij de kinderen vast moet inzitten. Maar te zijner geruststelling zij gezegd, dat de klank beantwoordend aan ned. ie in die dialecten meestal verschilt van de klank beantwoordend aan ned. ij, zodat er geen groot gevaar voor hypercorrectie is. Zo spreken de O.N.Br.-kinderen de oo in allerlei zgn. umlautswoorden uit als scherpe (zwevende) eu. Men kan nu gerust de kinderen (althans in de meeste dialecten) den vervangingsregel êû—oo leren, omdat de eu in woorden als neus, veulen, deur, een heel andere klankkleur heeft.
160. Temeer daar iedereen reeds onbewust zijn heemtaalklanken in cultuurklanken omzet (cfr. Hildebrand 66), maar zich hierin lelijk kan vergissen.
161. Friedrich Bangert : Oertliche Schwierigkeiten im deutschen Unterrichte und ihre planmäszige Bekämpfung, Zs. f. d. deutschen Unterr. 1909 (XXIII) 273 vlgg. geeft voor zijn heemtaal een overzicht van de fouten van zijn leerlingen en wijst als geneesmiddelen aan vooral onderricht in de articulatie en onverbiddelijke aandacht voor de juiste uitspraak. Ook August Neemann : Die Beëinflussung des Hochdeutschen durch Plattdeutsch, Ein Kapittel aus dem Sprachunterricht Nord-deutschlands (Pädagogische Warte 1916, Heft 14) geeft als het ware een overzicht van de fouten die uit de heemtaal afkomstig zijn.
162. Dit beveelt ook H. Itschner in zijn Sprachlehre für die Kinder des Volkes 1927 aan, ook Jos. Reynders, Handl. II ² 37.
163. Cfr. E. Dannheisser § 5 ; cfr. ook K. Hentrich : Deutschunterricht und Aussprache des Hochdeutschen, Zs. f. Deutschkunde 1920, 167-175.
164. De Noordbrabanter zal bijv. dienen te letten speciaal op het geslacht van : school, fabriek, vacantie, kanaal, pad, raam, café, vaan, enz.

165. Cfr. H. Menges : Uebungen zur Wortlehre in els. Volksschulen, Gebweiler 1911 ; Dez. Geleitwort zu den Ueb. z. W. in els. Volkss., Gebweiler 1911 ; H. Menges und Br. Stehle : Deutsches Wörterbuch für Elsässer, Straszburg 1911 ; J. Spieser : Schriftdeutsche Wörter mit abweichendem Sinn in der Mundart des Dorfes Waldhambach, Jahrb. der Vogesenkl. XIV (1898) 145 vlgg. ; E. Dannheisser § 5 p. 27 wijst hier ook op en raadt aan kleine woordenlijstjes op te stellen ; ook vindt men een lijst van afwijkende woorden bij Itschner aan het slot ; Menges gaf in de Els. Lothr. Lehrerztg. 2, 233 circa 50 „schriftdeutsche" woorden die in het dialect volkomen onbekend waren.
166. Bijv. P. Cornelissen—J. Vervliet : Idioticon van het Antwerpsch dialect + Aanhangsel + Bijvoegsel, Gent 1899 —.
167. Cfr. Fr. Maurer : Volkssprache Erlangen 1933 p. 6, 7, 16 ; A. Bach : Deutsche Mundartforschung § 77.
168. Cfr. Jos. M. Reynders : Handleiding II² 37 en A. Weijnen : Onderzoek naar de dialectgrenzen in Noord-Brabant, Roosendaal 1937 § 71, 72.
169. Cfr. J. van Ginneken : Als ons moedertaalonderwijs 56-57.
170. Rud. Hildebrand : Vom deutschen Sprachunterricht 62-63.
171. Jos. M. Reynders : Handleiding bij het Nieuw Taalboek voor de Lagere School, Tilburg-Amsterdam, I² Hfdst. XI : Het dialect in ons taalonderwijs 91 vlgg ; id. II² 37 vlgg.
172. Cfr. noot 213.
173. Levy 16.
174. Cfr. E. Dannheisser 20-21.
175. Cfr. Jos. M. Reynders : Handl. I ² 95.
176. Cfr. Brechenmacher : Deutsche Sprachkunde 234.
177. Cfr. Adolf Weiershausen : Dialektgeographie in der Schule. Zs. f. Deutschkunde 1931 (45) 648 vlgg.. Zo doen ook Levy, Itschner, enz.
178. Cfr. Walther Franz : Straszennamen und Deutschkundeunterricht. Zs. f. Deutschkunde 1921 (35) 478 vlgg., die de toponymica van de stad Königsberg in Pruisen in verband met historie en aardrijkskunde behandelt ; Cfr. ook Paul Zinck : Zur Verwendung der Flurnamen im Unterricht in : der Praktische Schulmann Jrg. 52 (1903), Heft 5, p. 435 vlgg. ; zie ook Zs. f. Deutschkunde 34 (1920) 227 vlgg.
179. Cfr. pag 20-21. Vgl. speciaal Adolf Weiershausen : Dialektgeographie in der Schule. Zeitschrift für Deutschkunde 1931 (45) 648 vlgg., en M. Preitz : Deutschkundlicher Lehrplan für die deutsche Oberschule, Diesterweg, Frankfurt a.M. 1922 en Dez. : Der Lehrplanentwurf für das deutsche Gymnasium, ibid., die allen voor taalgeographie zijn. Taalgeographie is nl. in zo verre ook heel leerzaam dat het na elkaar der taalhistorie terug te vinden is in het naast elkaar van de taalgeographie. Cfr. Handb. der Erziehungswissensch. IV, Bnd. 2 p. 161. Eveneens is de werking van cultuurcentra er goed aan te tonen. Ook E. Hermann : Die Sprachwissenschaft in der Schule, 1923, is sterk voor taalgeographie in school. Persoonlijk heb ik te Roosendaal aan het lyceum met klassen die bijna geheel uit W.N.Brabantse jongens bestaan steeds zeer goed dialectgeographisch onderzoek in de heem zelf kunnen geven, uit materiaal dat de jongens zelf aanbrachten.
180. Bijv. W. Gs. Hellinga : De opbouw van de algemeen beschaafde uitspraak van het Nederlands, Amsterdam 1938 en A. P. Kieft : Homonymie en haar invloed op de taalontwikkeling, Groningen 1938. Zie daar nu weer tegen :

Ant. Weijnen : Taaltuin VIII 120 vlgg.; K. Heeroma : De Nieuwe Taalgids 1938, 297 vlgg. ; G. Kloeke : De Gids 1938 (IV) 151 vlgg. ; C. B. van Haeringen : Ts. voor Ned. T. en Letterk. 1939, 308 vlgg..

181. Cfr. A. Weijnen : Onze Taaltuin III 263-264 ; VII 318 vlgg. ; Bach : Deutsche Mundartforschung §94 ; K. Heeroma : De Nieuwe Taalgids 1938, 300.
182. Weisgerber : Muttersprache und Geistesbildung p. 105-106 zegt : „einmal sind die Mundarten einer Sprache so eng verwandt, dasz die Unterschiede in den Inhalten sich auf Einzelzüge beschränken".
Bach : Deutsche Mundartforschung, meent p. 158 dat het wereldbeeld, zoals dat in de West-Europese talen leeft, wel tamelijk identiek is en zegt p. 161 dat verschillen in dit opzicht tussen de dialecten schaars zijn. Deze beweringen zijn nooit bewezen en zullen, naar ik meen, eenmaal geloochenstraft worden.
183. Goldscheier : Lesestücke und Schriftwerke 73 vlgg.
184. Karl Credner : Lesestücke in Mundart. Monatschrift für höhere Schulen, Jrg. 17 (1918) p. 426 vlgg.
185. A. Dauzat : Les patois 59. Ook is Dauzat l.c. ertegen uit vrees voor overlading, maar zo'n standpunt vertroebelt het inzicht.
186. J. G. M. Moormann, H. G. 't Hooft, M. 't Hooft : Van Eigen Heem I, Bloemlezing in de Overijsels-Gelderse Volkstaal, Noordhoff, Groningen 1938 p. VI ; J. Moormann in Valcooch, Mrt. 1938, Jrg. 10, No. 3.
187. In het rapport van J. de Vries, Ph. J. Idenburg, J. Moormann en Jos. Gielen : Het onderwijs in het Nederlandsch. Jaarboek v. d. Mij. der Nederlandsche Letterkunde te Leiden 1937-1938, Leiden 1938 vraagt J. Moormann p. 54 vlgg. voor gymnasiaal en middelbaar onderwijs één leesles per maand in dialect.
188. Cfr. G. Bolkestein, G. Kloeke, enz. : Rapport der Commissie ... Levende Talen No. 104 (1939) p. 98 ; Otto Karstädt : Mundart und Schule 58-59.
189. Cfr. Joseph Antz : Das Lesebuch in Handb. der Erziehungswissensch. IV, Bnd. 2, 188 vlgg.
190. Deze ziet in de beoefening van alle dialecten een uitstekend middel om zich de grootte van het vaderland bewust te worden.
191. Cfr. J. de Vries, Ph. J. Idenburg, J. Moormann en Jos. Gielen : Het onderwijs in het Nederlandsch, Jaarboek v. d. Mij. der Nederlandsche Letterkunde te Leiden 1937-1938, Leiden 1938 p. 33 vlgg.
192. Wat toch Stöcker, Zs. f. d. deutschen Unterricht XXVII 53 vlgg. doet, maar waartegen K. Credner l. c. p. 430 en Otto Karstädt l. c. 58-59 terecht in verzet komen.
193. Cfr. o. a. Otto Karstädt 45.
194. Zie over heemtaalleesboeken nog : H. Menges : Die Mundart im Lesebuch der Volksschule Els.-Lothr.. Lehrerztg. IV 1897, 439 vlgg.
195. Als men de heemliteratuur in het algemene leesboek laat drukken, verdient het aanbeveling de heemtaalstukken midden tussen de andere in te zetten, zij zullen dan in hoger achting rijzen dan wanneer zij apart staan. Cfr. W. Stoecker : Schule und Mundart, Zs. f. d. deutschen Unterricht 27 (1913) 53 vlgg.
196. Cfr. A. Weijnen : Onderzoek naar de dialectgrenzen in Noord-Brabant (thans uitgeg. Roosendaal) 1937 § 5 ; Karstädt 80-81.

197. Cfr. J. G. M. Moormann, H. G. 't Hooft, M. 't Hooft : Van Eigen Heem I, p. VI.
198. Cfr. ibid. en Dauzat : Les patois 59.
199. Cfr. Ernst Lüttge : Didaktische Sprachkunst als ästhetische Selbstdarstellung der Lehrerpersönlichkeit, Leipzig 1914 ; Otto Karstädt : Mundart und Schule passim ; Jos. M. Reynders : Handl. I ² 92 ; Wilhelm Henss : Mundart und Zweisprachigkeit, Le bilinguisme et l'éducation Travaux de la conférence à Luxembourg 1928, 99-117 ; Th. Möckli : Mundart und Schriftsprache im Kanton Bern, ibid. 118-122.
200. En de wettelijke regelingen zorgen er trouwens wel voor !
201. Cfr. Th. Möckli : Mundart und Schriftsprache im Kanton Bern. Le bilinguisme et l'éducation. Travaux de la conférence à Luxembourg 1928, 119-120.
202. Cfr. Lüttge 9.
203. Cfr. p. 24 vlgg.
204. Cfr. p. 21, 23.
205. Cfr. Karstädt 12 ; Lüttge p. 99. (Deze wijst er o.a. op, hoe dialectische uitspraak vaak spotlust opwekt, hetgeen de innerlijke gemeenschapszin en het saamhorigheidsgevoel schaadt en hij wil dus daarom het dialect tot den vertrouwelijken omgang beperken).
206. Het spreekt vanzelf, dat eventuele dialectafwijkingen alleen op sympathieke wijze gecorrigeerd mogen worden, èn omdat het dialect in zich niets minderwaardigs is èn omdat zeker in deze materie alles vermeden moet worden wat den goedwilligen leerling zou kunnen kwetsen.
207. Cfr. Jos. M. Reynders : Handl. I², 92 vlgg.
208. Möckli 118.
208a. Voor het geval, dat het kind reeds bewaarschoolonderwijs genoten heeft, kan het met zijn kunnen-verstaan en zijn spreeklust anders gesteld zijn ; cfr. noot 38.
209. Cfr. Möckli 118.
210. Möckli 119-120.
211. Cfr. Karstädt 17.
212. Daarom betoogt ook Otto von Greyerz, Der Deutschunterricht 124, hoe de onderwijzer op schoolreisjes en in particuliere gesprekken met leerlingen de heemtaal moet spreken om ongedwongenheid in de verhoudingen te krijgen.
213. In de reeds aangehaalde voordracht van Möckli staan lezenswaardige opmerkingen, hoe men de zaak der dialectbeoefening in Zwitserland aanpakt : Het „Unterrichtsplan für die deutschen Privatschulen des Kantons Bern" spreekt zich positief voor de beoefening van het dialect uit maar dringt natuurlijk ook erop aan om vanaf het begin scherpe scheiding tussen dialect en schrijftaal te maken (voorts schrijft het oefeningen en theorie (grammatica) voor om het bewustzijn van dat verschil te bevestigen). Het Lehrplan für die deutschen Primärschulen der Stadt Biel schrijft het volgende voor : 1e klas spreken in de heemtaal, tevens inleiding in het hoogduits, 2e klas geleidelijke vervanging van de heemtaal door de cultuurtaal, 3e en 4e klas scherpe onderscheiding tussen heemtaal en cultuurtaal, 5e en 6e klas oefeningen met dat doel, 7e, 8e en 9e klas „Uebungen zur Erlangung einer persönlichen Ausdrucksform für korrekte Schriftsprache und Mundart."
En vervolgens laat Möckli enkele onderwijzeressen uit Biel aan het woord, die heel enthousiast over haar ervaringen met dit schoolprogramma spreken.

In de eerste weken wordt er in school uitsluitend dialect gesproken om zelfs de schuchtersten vertrouwd te maken, waarbij dan tevens goed op correcte zinsbouw in de heemtaal gelet wordt. Dit is natuurlijk alleen mogelijk, omdat men niet aanstonds met lees- en schrijfonderricht begint. Dan na enige weken begint men met enige kennis van de „Schriftsprache" bij te brengen, in den geest zoals wij dat hierboven uiteenzetten, waarbij echter een scherp onderscheid tussen heemtaal en „Schriftsprache" goed in acht wordt genomen, zodat de kinderen nog niet meer dan enkele zinnetjes in de „Schriftsprache" mogen zeggen, in elk geval geen hele verhalen ineens vertellen, waardoor noodzakelijkerwijze een mengtaaltje zou ontstaan. Van de uitspraak wordt echter in de 1e klas nog niet tè veel gevergd. Overigens wordt heel het onderwijs, zelfs het rekenonderwijs, in dialect gegeven.

In de tweede klas begint men iets minder onderricht in het dialect te geven (dit vervalt echter niet geheel maar gebeurt zelfs nog wel in de 3e en 4e, omdat het leren spreken en vertellen het belangrijkste blijft) maar nu moeten de kinderen zich toch ook al vaker mondeling en schriftelijk in de „Schriftsprache" gaan uitdrukken, terwijl dit in de 3e en 4e klas met allerlei oefeningen bevorderd wordt (vertalen uit het dialect, foutenbespreking, het maken van een dictee in de „Schriftsprache" terwijl in de heemtaal gedicteerd is, opstellen, enz.).

Ja, zelfs in de 7e, 8e en 9e klas geldt wel als stelregel dat uitsluitend Schriftsprache gesproken wordt, maar kan bij de uitleg van heel moeilijke leerstof of bij uiterst moeilijk sprekende leerlingen ook daarvan afgeweken worden. Natuurlijk wordt er ook dialect gelezen en uit de heemtaal in de cultuurtaal vertaald.

Typisch is voorts hoe hier ook de heemtaalbeoefening met het vreemdetalenonderwijs gecombineerd wordt. Van tijd tot tijd moeten de kinderen op deze hoogste klas uit het frans in het dialect vertalen om „sinngemäszes, nicht wörtliches Uebersetzen" te verkrijgen.

Verschillende artikelen over „Mundartpflege" vindt men in de Pädagogische Warte Heft 13 (1927).

In Duitsland gaan vooral Philipp Wackernagel (Deutsches Lesebuch IV, 108 vlgg.) en Jakob Bödewadt (Weltkrieg und Niederdeutschtum 39) heel ver. Zij willen respective voor de lagere school alle leerboeken behalve de bijbel en het gezangboek en alle vakken die maar enigszins met het gevoels- en aanschouwingsleven van de jeugd samenhangen, dus ook het godsdienst- en geschiedenisonderwijs, in de heemtaal.

214. Cfr. Lüttge 96.
215. Cfr. Lüttge 97.
216. Deze methode om van het dialectwoord naar het cultuurwoord te gaan raadt wel vrijwel iedereen voor het onderricht aan jeugdige leerlingen aan. Alleen Karstädt 17-18 wil vóór de oefeningen van de heem- naar de cultuurtaal, vertaaloefeningen in omgekeerde richting geven, om zo meer zekerheid te hebben dat de leerlingen het cultuurtaalwoord begrepen hebben.
217. W. Gs. Hellinga : De opbouw van de algemeen beschaafde uitspraak van het Nederlands, Amsterdam 1938.
218. Ook van duitse zijde heeft men dit vraagstuk : hoe lang blijft de taal hochsprache, bekeken. Karstädt p. 27 wijst erop, dat wat grote schrijvers zich veroorloven (en die putten heel veel uit het dialect) met mate ook aan

anderen geoorloofd is, maar gedachtig de spreuk: quod licet Iovi non licet bovi is het niet zo heel gemakkelijk in dezen die „maat" te bepalen. Jahn vond, dat zo maar niet elk dialectwoord waard was om in de „hochsprache" opgenomen te worden. Daarvoor moest het o.a. echt duits van afkomst, klank en vorming zijn, welluidend, in het hoogduits geschreven kunnen worden, nodig zijn of althans beter dan het reeds voorhanden zijnde woord uit de „hochsprache", voor afleiding vatbaar zijn, enz. Cfr. R. Trögel: Friedrich Ludwig Jahn und die deutschen Mundarten, Zs. f. d. Ma. 1922, 65 vlgg.; W. Stoecker: Schule und Mundart in Zs. f. d. d. Unterr. 27 (1913) 57, wil dialectwoorden opnemen uitsluitend via de literatuur, dus op autoriteit der grote schrijvers. Wackernagel is — natuurlijk — veel ruimer en zegt dat een verschijnsel dat uit een dialect ontleend wordt alleen fout is als het, ware het hoogduits, ook fout zou zijn, als het dus in strijd is met de grammatica, de schoonheid en de klaarheid en zo staat ook Geyer dialectismen — zelfs in het opstel — toe als ze maar verstaanbaar zijn en niet ruw. Al deze subjectieve onderscheidingen zijn echter minder bevredigend dan de bewijsvoering die men bij Hellinga vindt.

219. Zo sprak Lüttge 95 zich ook — en m.i. terecht — resoluut tegen beïnvloeding in de „vormleer" uit.

220. Friedrich Bangert: Oertliche Schwierigkeiten im deutschen Unterrichte und ihre planmäszige Bekämpfung, Zs. f. d. deutschen Unterr. 1909 (23) 276 is voor de uitspraak van zijn leerlingen op de L. S. tevreden, als hij diè dialectische eigenaardigheden heeft uitgeroeid die de orthographie belemmeren. De andere die alleen in de klank waarneembaar zijn laat hij toe. In Brabant zou hij dus de uitspraak van aa als ao of ee als êê tolereren.

221. Dat door het heemtaalspreken van den onderwijzer de achting voor het dialect stijgt (cfr. W. Stoecker: Schule und Mundart, Zs. f. d. deutschen Unterricht XXVII (1913) 53 vlgg.) is geen bezwaar.

222. Trouwens ook daar is men niet eensgezind. Terwijl bijv. Henss, Möckli en Karstädt sterk vóór de beoefening der heemtaal als „Selbstwert" zijn, is verreweg het merendeel der paedagogen ertegen, ten eerste omdat de kinderen geen zuiver dialect nodig hebben en ten tweede omdat zij dat buiten de school wel gemakkelijk zuiver en volledig kunnen aanleren (beide overigens niet-steekhoudende argumenten). Hierop baseren zich bijv. Josef Prestel: „Deutschunterricht und Deutsche Bildung" in Handbuch der Erziehungswissenschaft IV, Bnd. II, München 1932, p. 6 vlgg. en L. Weisgerber: Muttersprachliche Bildung" ibid. p. 73-74, die overigens om andere redenen behandeling der heemtaal toestaan, maar vinden dat het dialect niet als taalleer in school behandeld moet worden. Weisgerber bijv. denkt l. c. aan de geringe woordenschat van een dialect (5000 à 8000 woorden), om te betogen dat het dialect gemakkelijk aan te leren is. Bovendien wijst hij er terecht op dat de onderwijzer nog al eens van elders komt en dan het dialect natuurlijk niet kent. Levy p. 16 bemiddelt voor zijn dialect en zegt, dat spreekoefeningen in het dialect op de middelste en hogere klassen van het M. O. te elementair zijn.

Ook in Frankrijk bestaat deze tegenstelling. Zo wijst Albert Dauzat: Les patois, Paris 1927 p. 9, erop dat de „régionalistes", die voor het behoud der dialecten ijveren en erin geloven, zich zelfs overgeven aan „des utopies comme l'enseignement du patois à l'école primaire".

Al te ver gaat zeer zeker Chr. Tränckner: Mundart im Lyzeum Frauen-

bildung 1918, p. 118, die in het Pruisisch middelbaar onderwijs zelfs beoefening van het nederduits bepleit (dus zuiver les in deze taal en haar geschiedenis) ook al kennen veel leerlingen het niet, om de belangrijke cultuur waarvan het de drager is.

223. Vooral omdat het kind na school weer de heemtaal gaat spreken, een taal overigens die voor veel dingen de enige benaming heeft; cfr. Barten 142.
224. Bijv. Prestel in J. Antz, A. Bach enz.: Die deutschsprachliche Jugendbildung in ihren Grundlagen. Handbuch der Erziehungswissensch. IV, Bnd. 2, München 1932, p. 1 vlgg.
225. H. Itschner, Sprachlehre, zegt p. 127 in een noot: „Auszerordentliche Gewandtheit wird auch erzielt durch das Uebertragen schriftdeutscher Stücke in Mundart". Fr. Lüers en Fr. Zimmermann: Mundart und Deutschunterricht auf dem Lande. S. A. aus den Bayer. Heften für Volksk. VIII 1921, 97-129, die door de kinderen in het dialect wensen te laten schrijven en J. Moormann: Vervlakking, Valcooch, Mrt. 1938 Jrg. 10 no. 3, die op de L. S. van tijd tot tijd een dialectopstel wil, doen het waarschijnlijk om de dialectbeoefening zelve. Cfr. verder Jakob Bödewadt: Weltkrieg und Niederdeutschtum 39; Chr. Tränckner in Frauenbildung 1918, p. 147.
226. Cfr. Adolf Bach: Deutsche Mundartforschung § 95.

INHOUD.

De inhoud der noten is hier alleen afzonderlijk door een cijfer vermeld, wanneer het in de noot behandeld onderwerp niet in de text zelf is opgenomen. In de andere gevallen is dus ook raadpleging der voor de betreffende bladzijde aangegeven noten gewenst. De nummers verwijzen naar de bladzijden, de nummers achter de schuingedrukte titels naar de noten.

inleiding 5 *geschiedenis der heemtaalkunde 1* noodzakelijkheid om zich de verscheidenheid van betekenis der heemtaalkunde bewust te worden 5

algemene beschouwingen 5 aansluiting bij het bekende 5 de heem is diep-emotioneel beleefd 5 liefde voor de moedertaal 6 verbetering der verhoudingen in school 6 eerbied voor de taal van moeder 6 voorkomen van ontmoediging 6 kinderen en sociaal-lagerstaanden gauwer op hun gemak bij gebruik der heemtaal 6 activiteit-opwekkend en moreel versterkend 6 waarden van verkeer met de heemgenoten 6

innerlijke taalbouw 7 de talen verschillen voornamelijk in innerlijke taalbouw : vbb. : bloed, tante, lichtgewaarwordingen, enz. 7—8 belangrijk hiervan voor de volkeren 8 nauw verband tussen taal en denken 8—9 denken en voelen aan de heemtaal gebonden, vooral bij het kind 9 *ook het willen en handelen?* 24

nauwe betrekkingen tussen gevoel en heemtaal 9 bewijzen hiervoor uit de poëzie 9—10 plotselinge overgang naar cultuurtaal in verband met gevoelsquaesties te ontraden 10 dialect gunstiger geconditionneerd voor het verbeeldingsleven van het kind 10

ongunstige gevolgen van tweetaligheid 10—11 vooral onder bepaalde omstandigheden 11 *nut van tweetaligheid* 34 het tegelijkertijd in contact zijn met heemtaal en cultuurtaal is een vorm van tweetaligheid 11 een groter aantal overeenkomsten vermindert de moeilijkheid van het aanleren niet 11 verschijnselen bij het kind dat ineens de cultuurtaal naast de heemtaal aanleert 11—12 *abstractie van gevallen van voorbereidend lager onderwijs* 38 pleidooi derhalve voor geleidelijke overgang 12 ook mag men weer niet het onderwijs tot de heemtaal alleen beperken 12—13

taalonderwijs en speciaal beheersing der cultuurtaal door beheersing der heemtaal bevorderd 13 noch vermindering van waardering voor de cultuurtaal, noch bastaardij is te vrezen 13 tendance de parler mieux 13 nut van het zich bewustworden van de verschillen 14 dienst der „patois" als „repoussoir" 14 Paul en Van Ginneken zien goede kennis der heemtaal als parallel met goede beheersing van de cultuurtaal 14—15 door de heemtaal kan ieder van de waarde van het vertalen profiteren 15 *en van die van het vergelijken* 54 gunstig oordeel van Overdiep, die er bevordering van taalbewustzijn, taalinzicht en taalvermogen in ziet 15—16 men leert fouten juister waarderen 16 en spellingmoeilijkheden bestrijden 16 ook in Frankrijk 17

stilistische en aesthetische betekenis der heemtaalkunde 17 autoriteit der grote dichters in dezen 17 anders verdort en verkommert de taal 17

een dichter waardeert in de heemtaal de gevoelselementen 17 *dialectinvloeden van taalsociologisch standpunt een nadeel?* 64 een kind wordt het best langs de heemtaal in de poëzie ingeleid 17—18 men leert er de eenvoud 18 *dialect en leenwoord* 68

nut voor het vreemde-talenonderwijs o.a. in verband met uitspraak en syntaxis 18—19

taalwetenschappelijke studies zowel voor intellectueel als scholier gunstig geconditionneerd op het terrein der heemtaal 19

heemtaalkunde als bron voor de kennis van de heem in al haar elementen 20 bron voor historie, geographie en culturele ontwikkeling 20 voorbeelden 20—21 bron voor de kennis van 's mensen wereldbeeld 21 en (in mindere mate) zijn zielestructuur 21 *wetgever, rechter en heemtaal* 83

goed van heembewustzijn 21 *provincialisme, chauvinisme, regionalisme en Brabantia Nostra* 85 heemtaalkunde versterkt het heembewustzijn 21 bewijzen uit de theorie van de innerlijke taalbouw 21—22 volkseenheidvormende kracht der taal 22 taaleenheid identiek met volkseenheid? 22 taalstudie vormt het volksbewustzijn 22

gevoelens van superioriteit en overmoed verdwijnen 22—23

nationale betekenis der heemtaalkunde 23 door haar regionale betekenis 23 als middel ter bepaling van de schakeringen in het volkswezen 23 andere overwegingen 23

heemtaal als „Selbstzweck"? 23—24 cultuurtaal èn heemtaal noodzakelijk om aan beide sferen van het nationale cultuurleven deel te nemen 24 cultuurtaal nodig voor contact met de bovencultuur, heemtaal voor deelname aan de ondercultuur 24—26 verhouding cultuurtaal-dialect 24 *regionale omgangstalen, Gemeinsprachen, Halbmundarten, langues communes* 102 dialect geen verbastering 24 „romantiek in de waardering der dialecten" 24 historische verhouding dialect-cultuurtaal 24—25 *niet bij alle volkeren gelijk* 105 verschil in eigenschappen: schrift, snelheid van ontwikkeling, woorden- en begrippenrijkdom 25 verschil in functie voor natie en individu 25—26 tegenspraken in beeldrijke taal 26 onze moedertaal omvat alle nederlandse taalgroepen 26

bijkomstige voordelen 26—28 anecdoten 27 toekomst der dialecten 27 nut voor kinderpsycholoog en „plattelanderspsychologie" 27 sleutel voor geestesbezigheid 27 onrechtstreeks nut voor heemkunde 27—28 nut voor localisatie en interpretatie van texten 28 heemtaalkunde en algemene ontwikkeling 28 *heemtaalkunde en natuurlijke historie, latijn, rekenen en godsdienst* 127

motieven bij heemtaalkundigen 28 vreugde om de heemtaalkunde 28 interesse voor heemtaal 28 idealisme in de wetenschap 28

mogelijkheden van toepassing 29

algemeenheden 29 beheersing der heemtaal voor heemtaalkunde vereist bij leraar, onderwijzer en leerling 29 wensen derhalve bij benoemingen 29 mogelijkheden alnaargelang het schooltype 29 verschil alnaargelang de

heemtaal 29 met betrekking tot haar gelijkenis op de cultuurtaal 29 alnaargelang zij een geschreven literatuur bezit 30 alnaargelang het dialect ook de bovencultuur bestrijkt 30 waardering van de zijde van den leraar en onderwijzer 30 fout of dialect ? 30

heemtaalkunde moet in elk afzonderlijk geval opgebouwd worden 30 elasticiteit van het begrip heemtaal 30

wettelijke voorschriften in Nederland 31 in Duitsland : Elzas-Lotharingen, Pruisen, Hessen 31 in Zwitserland 32 in België 32

aanwending van heemtaalkunde in de verschillende onderdelen van het onderwijs 32 in Nederland, Duitsland en Frankrijk 32 Heimat-heem 32 taalmethoden van Reynders, Alberts en Martens en Van Maasland 32—33 bij het middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs : Leest, Moormann, Overdiep 33

aanleren van de cultuurtaal op grond van de heemtaal 33 duitse voorbeelden 33—34 fouten van de leerboeken 34 „vervangingsregels" 34—35 leerling en leraar moeten zich de verschillen tussen heem- en cultuurtaal bewust zijn 35 benutting hiervan in het onderwijs 35 voorbeelden van zulke verschillen 35—36 heemtaalsynoniemen ter verklaring 36 spreuken en spreekwoorden op grond van de heemtaal 36—37 dicteren in de heemtaal en opschrijven in de cultuurtaal 37 vertalen uit het dialect 37—38 taalonderwijs variëert naar het gewest 38 conclusies voor de leerboeken 38

taalkundige beschouwingen op grond van de heemtaal 38—39 hierbij geen Prinzipienreiterei en geen germanistiek ! 39

voorbeelden hoe de heemtaalkunde de heemkunde van nut is 39 naamkunde, toponymica, leenwoorden, taalgeographie 39 volksziel 39—40 wereldbeeld der heemgenoten 40

lezen van dialecttexten 40 beperking t.a.v. leeftijd en beschikbare tijd 40 beperking tot de eigenlijke heem 40—41 duitse opvattingen hierover 41 dialectliteratuur gewenst 41 aesthetische waarden primair 41 inhoud der leesstukken 41—42 geen didactisch-materialisme 42 technische vraagstukken 42 spelling 42

dialect voertaal van het onderwijs 42 cultuurtaal hoofddoel 43 consequenties 43 pleidooi voor de heemtaal als voertaal : tweetaligheidsverschijnselen, verstaanbaarheid, fari posse, gewenning 43—44 praktische voorstellen inzake het spreken van dialect op school 44—46 *voorschriften en ervaringen elders, speciaal in Zwitserland* 213 geen mengtaaltje ! scherp onderscheid van heemtaal en cultuurtaal 45 wanneer is cultuurtaal zuiver ? 45 Hellinga en Lüttge 45 *andere duitse meningen* 218 conclusies voor de cultuurtaal van onderwijzer, leraar en leerling 45 *gematigde eis van Bangert* 220

heemtaal als einddoel niet op middelbare scholen 46 ten dele op lagere scholen 46 geen dialectopstellen en vertalingen in de heemtaal 46 op de kweekscholen 46

„Lebensbezogenheit" en goed recht der heemtaalkunde 47